

Los círculos de lectura, una experiencia desde la pedagogía crítica para motivar el proceso
lectoescritor en transición

Cristina Giraldo Veloza

Fundación Universitaria Los Libertadores

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Maestría en Educación

Bogotá, D.C., 2018

Los círculos de lectura, una experiencia desde la pedagogía crítica para motivar el proceso
lectoescritor en transición

Cristina Giraldo Veloza

Fundación Universitaria Los Libertadores

Trabajo de grado para optar al título de

Magister en Educación

Director: Dr. Juan Carlos Osma Loaiza

PhD. Educación

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Maestría en Educación

Bogotá, D.C., 2018

Título de la Investigación

Los círculos de lectura, una experiencia desde la pedagogía crítica para motivar el proceso
lectoescritor en transición

Dedico este trabajo a:

A Dios por darme la fortaleza, sabiduría y entendimiento para hacer posible este logro y brindarme la oportunidad de ejercer esta profesión tan gratificante.

A mi esposo, mis hijas y mi nieto, por su compañía y ser mi mayor apoyo e inspiración para salir adelante y proponerme nuevas metas y a mi familia por su interés y contribución emocional en este proceso.

A los niños y sus padres por su participación en este proceso y que hicieron posible esta investigación.

Agradecimientos

A Dios por estar en cada paso que he dado y fortalecer mi corazón e iluminarme en cada momento y por haber puesto en el camino a personas que han sido de soporte y compañía durante todo el periodo de estudio.

A los docentes y asesores de la Fundación Universitaria los Libertadores, por su edificante orientación pedagógica, en particular al Dr. Juan Carlos Osma Loaiza, por su tolerancia y asistencia en esta construcción educativa.

A mi familia: esposo, hijas, nieto, madre y hermanos que, por su amor, apoyo, colaboración y motivación, contribuyeron para que este propósito se cumpliera a satisfacción.

A los estudiantes de transición 01 de la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis, padres de familia; por contribuir al desarrollo de las diferentes actividades de esta propuesta de estudio.

De igual manera, agradezco a mi compañera de trabajo Olga Sánchez Ortiz, por sus aportes que hicieron posible la realización de este logro.

“La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor”

*“... el educador ya no es solo el que educa sino aquel que,
en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando,
quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se
transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los
argumentos de la autoridad ya no rigen. Proceso en el
que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las
libertades y no contra ellas”*

Paulo Freire (1997, pp.89-90)

Contenido

Introducción	1
Capítulo 1. Problema de Investigación	3
1.1. Planteamiento del problema	3
1.2. Formulación de la pregunta de investigación	6
1.3. Objetivos.....	7
1.3.1. Objetivo General.....	7
1.3.1. Objetivos Específicos	7
1.4 Justificación	7
Capítulo 2. Estado del Arte	10
2.1. Antecedentes.....	10
2.1.1. Internacionales.	10
2.1.2. Nacionales.....	14
2.1.3. Locales	17
2.1.4. Institucionales	19
2.2. Marco Contextual	20
2.3. Marco Teórico	23
2.3.1. Teorías Críticas.	23
3.2.2. Modelo Pedagogía Activa.....	25
3.2.3. Aprendizaje significativo	27
2.4. Marco Conceptual	29
2.4.1. Habilidades Comunicativas	29
2.4.2. La Lecto-escritura	30
2.4.3. La escritura.	31
2.4.4. La lectura	35

2.4.5. Niveles de comprensión lectora.....	36
2.4.6. El Cuento Infantil.....	38
2.4.7. Los círculos de lectura como estrategia pedagógica.....	41
2.5. Marco Pedagógico	42
2.6. Marco Legal.....	44
Capítulo 3. Metodología.....	47
3.1. Diseño metodológico.....	47
3.1.1. Tipo de investigación.....	47
3.1.2. Línea y grupo de investigación	49
3.1.3. Universo, población y muestra	49
3.1.4. Fases de la Investigación	49
3.2. Recopilación de la información.....	51
3.2.1. Técnicas de recopilación.....	51
3.2.2. Instrumentos.....	51
3.2.3. Categoría de análisis de lectura y escritura.....	53
Capítulo 4. Propuesta Pedagógica.....	56
4.1. Título: Círculos de lectura “Las aventuras de Chigüiro”	56
4.2. Justificación.....	56
4.3. Objetivo pedagógico:.....	57
4.4. Metodología.....	58
4.4.1. Primer Momento. Universo Vocabular.....	58
4.4.2. Segundo Momento. Los Círculos de lectura.....	59
4.4.3. Tercer Momento. Las palabras generadoras	60
4.4.3. Organización de los círculos de lectura	60
4.4.3. Actividades	61

4.4.4. Recursos.....	61
4.4.5. Evaluación	61
Capítulo 5. Análisis de resultados	62
5.1. Análisis Diagnóstico:.....	62
5.1.1. Análisis de las encuestas a padres y estudiantes	62
5.2. Análisis de la estrategia pedagógica.....	67
5.3. Análisis comparativo y discusión con el soporte de los referentes teóricos y referentes investigativos.....	77
5.3.1 Categoría Comprensión lectora	77
5.3.2. Categoría niveles de escritura	81
5.3.3. Categoría Participación familiar	86
Capítulo 6. Conclusiones y Recomendaciones	93
Referencias	97
Anexos.....	104

Lista de ilustraciones y tablas

Ilustración 1 Resultado comparativo área de lenguaje grado tercero I.E.D. Aulas Colombianas San Luis.

Ilustración 2 Etapas de la investigación

Ilustración 3 Nivel Literal de la comprensión lectora

Ilustración 4 Nivel Inferencial de la comprensión lectora

Ilustración 5 Nivel Criterial de la comprensión lectora

Ilustración 6 Escritura inicial de Issi

Ilustración 7 Escritura inicial de Luciana

Ilustración 8 Escritura inicial de Sara

Ilustración 9 Escritura inicial de Dorlan

Ilustración 10 Escritura inicial de Emily

Ilustración 11 Escritura inicial de Janny

Tabla 1 Sistemas de escritura en el desarrollo del niño

Tabla 2 Categorías de análisis lectura y escritura

Tabla 3 Lectura de cuentos en familia

Tabla 4 Cuentos regalados

Tabla 5 Visita a la biblioteca

Tabla 6 Acompañamiento en casa

Tabla 7 Producción escrita

Anexos

Anexo 1: Encuesta a padres

Anexo 2: Encuesta a estudiantes

Anexo 3: Consentimiento informado

Anexo 4: Validación del instrumento de investigación

Anexo 5: Escala de valoración descriptiva inicial

Anexo 6: Escala de valoración descriptiva final

Anexo 5: Ficha de valoración

Anexo 6: Taller comprensión lectora

Anexo 7: Propuesta Las aventuras de Chigüiro

Introducción

“El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa.”

(Freire, 1979, p.72)

Los procesos de lectura y escritura han generado durante mucho tiempo inquietud en aquellos docentes que están formando a los niños en preescolar y por lo general aparecen continuamente los interrogantes ¿Se debe enseñar a leer y escribir en preescolar? ¿Cuál debe ser la edad para iniciar la enseñanza de la lectura?, ¿Qué hacer cuando los niños no aprenden a leer y escribir convencionalmente?, entre otros. Existen un sinnúmero de respuestas y estudios al respecto, pedagogos como Emilia Ferreiro (2001), quien lleva más de treinta años investigando sobre el tema, dice que:

El jardín de niños debería permitir a todos los niños la experimentación libre sobre las marcas escritas, en un ambiente rico en escrituras diversas: escuchar leer en voz alta y ver escribir a los adultos; intentar escribir (sin estar necesariamente copiando un modelo); intentar leer utilizando datos contextuales, reconociendo semejanzas y diferencias en las series de letras; jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras (2001, p. 118).

Si bien es cierto, no existe la fórmula perfecta, ni se tiene la última palabra al respecto. Ésas inquietudes en que los investigadores se han enfocado, permiten que exista un soporte teórico significativo y han aportado para la transformación de las prácticas pedagógicas. Estos aportes han hecho que los docentes estén en constante evaluación de su quehacer y han permitido avanzar visiblemente en la formación de lectores y escritores motivados.

El trabajo que aquí se presenta no es ajeno a las situaciones antes mencionadas, cuestionamientos como ¿Cómo fortalecer los procesos de lectura y escritura en los estudiantes de transición? y ¿Se podrá implementar un método de alfabetización que en sus inicios fue para adultos en un grupo de transición? ¿La metodología basada en pedagogía crítica, será una buena opción para trabajar lectura y escritura en preescolar?, fueron los detonantes que abrieron paso a esta investigación. Claro está que éstos no surgieron sin un motivo aparente, fueron el resultado

del análisis de las situaciones que ocurrían en la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis. Las docentes se han visto enfrentadas a realidades en donde hay estudiantes que no han logrado la adquisición del código convencional, ni tienen lectura comprensiva. Por lo tanto, se hace necesario pensar en qué hacer para que los niños desde transición logren desarrollar su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, fortaleciendo las habilidades comunicativas.

Este documento contiene seis capítulos, en los que se plantea de manera específica esta investigación.

El primer capítulo aborda la pregunta que provoca la investigación, las razones por las cuales se plantea y los objetivos que la orientan.

El segundo capítulo da cuenta de las investigaciones que se han realizado en el ámbito internacional, nacional y local, que están relacionadas con este tema. Así como también se encuentran los aportes teóricos de varios autores que han profundizado en el estudio de lenguaje y comunicación, habilidades comunicativas, lectoescritura, cuentos infantiles y pedagogía crítica, los cuales fundamentan conceptualmente este estudio.

En el tercer capítulo se presenta la metodología, que incluye el enfoque y alcance de la investigación. Se caracterizan los participantes, se abordan las categorías de análisis y los instrumentos utilizados para recoger la información.

El cuarto capítulo muestra la propuesta pedagógica a desarrollar.

En el quinto capítulo se presentan los resultados obtenidos y se hace el análisis reflexivo a la luz de la teoría y los estudios previos, que sirvieron como base a esta investigación.

En el sexto capítulo se encuentran las conclusiones, recomendaciones que derivaron del estudio.

Capítulo 1. Problema de Investigación

“Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo”.

(Freire, 1997, p.30)

1.1. Planteamiento del problema

La Institución Educativa Aulas Colombianas San Luis sede B, está inmersa en algunas problemáticas sociales nacionales y locales (padres que expenden y consumen drogas, vendedores ambulantes, recicladores, madres trabajadoras sexuales y otros sumidos en la delincuencia común). Éstas familias viven en un sector marginado en los cerros orientales de la ciudad de Bogotá y pertenecen al estrato social bajo. La situación económica que vive la mayor parte de las familias de la comunidad educativa es precaria puesto que sus ingresos son inferiores a un salario mínimo vigente y dada la inestabilidad laboral deben dedicarse al trabajo informal, en horas diurnas y nocturnas¹ lo que redunda negativamente en el ámbito familiar ya que los padres o acudientes no logran hacer un acompañamiento a los procesos escolares de sus hijos porque no disponen del tiempo ni los recursos para apoyarlos. Vélez, Shiefelbein y Valenzuela (1995) afirman que el rendimiento académico se halla fuertemente asociado al estatus socioeconómico (SES), medido como ingreso del entorno donde el estudiante habita. Ésta situación dificulta su aprendizaje debido a que no tienen medios económicos para tener acceso a los textos de lectura, cuentos, fábulas, historietas o material educativo de apoyo en casa.

La jornada de trabajo de los padres evidencia que el 84. % labora la mayor parte del día. Ellos disponen de muy poco tiempo para acompañar a los hijos en las responsabilidades escolares dado que la gran mayoría se encuentran fuera de casa. Por lo consiguiente, los niños quedan solos en sus viviendas, situación que los obliga a tener que recurrir a sus vecinos, abuelos y hermanos mayores para cumplir con sus deberes escolares; además, su tiempo libre lo dedican a ver televisión y a jugar. Muchos padres no completaron el nivel educativo de básica secundaria, no leen, no existe un gusto y menos un hábito lector, Lo que acarrea la poca colaboración con la supervisión

¹ I.E.D. Aulas Colombianas San Luis (2018). Caracterización de los estudiantes de grado transición 01, jornada tarde. Información recopilada de los observadores del estudiante.

de las actividades académicas. Esta realidad limita la posibilidad de alcanzar los saberes básicos que sustentan el aprendizaje y dificultan la construcción de nuevos conocimientos. Adicionalmente, la escuela no está preparada para atender a los niños que presentan ésta realidad. Todas estas situaciones enmarcan el entorno educativo y pueden influir en el éxito o fracaso académico de los estudiantes.

De otro lado, las familias comparten pocas actividades juntas puesto que no hay tiempo para leer, bailar, cantar, dialogar, salir al parque, etc. Esto implica que haya poca comunicación, interacción, relación padres e hijos, lo que conlleva a algunos problemas de atención, concentración, convivencia y poco cumplimiento con las tareas escolares. Todo esto se confirma cuando se observa la cotidianidad de las familias y se aprecia que la comunicación no es nada sana, se escuchan con frecuencia gritos, regaños, vocabulario soez, pocas manifestaciones de afecto y en algunos casos violencia intrafamiliar. Esto lo confirma Stover, en su texto *Desarrollo humano y aprendizaje* cuando plantea que:

El primer y más importante agente de socialización del niño es la familia, donde encuentra vínculos emocionales, íntimos, intensos y durables, es ahí donde desarrolla las pautas de su socialización y su deseo de participar socialmente con otras personas. Si las relaciones sociales con su familia son satisfactorias, aprende a comunicarse y relacionarse en forma natural. (Stover, 1994, p.71).

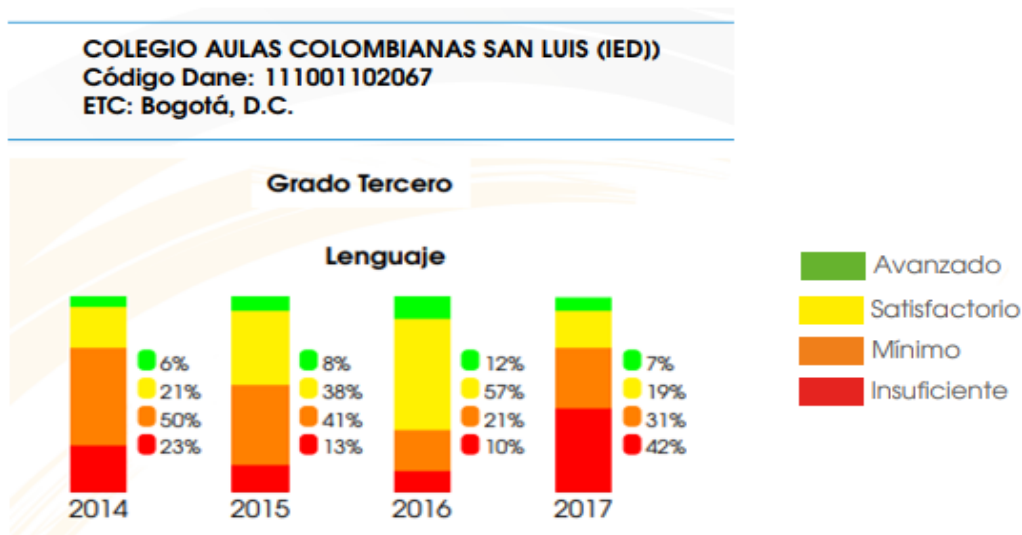
Por otra parte, se deben sumar las falencias que se pueden encontrar en el quehacer del docente, tal como la falta de estrategias pedagógicas y metodologías adecuadas, debido a que se siguen desarrollando métodos tradicionales. Actualmente se encuentra que en el aula de clase se abordan las habilidades lingüísticas, teniendo en cuenta y dando mayor relevancia a la enseñanza de la lectura y la escritura como procesos aislados donde el niño debe aprender a codificar y decodificar, mientras que las habilidades como procesos inherentes al desarrollo no son potenciadas. El docente propone la actividad sin tener en cuenta si es del interés del estudiante, si le gusta o le disgusta, es decir, de manera impuesta. Él se limita a cumplir con su currículo sin preocuparse porque el aprendizaje sea significativo para el niño. Lo afirma Freire (1979): “Tal es la concepción “bancaria” de la educación que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos.” (pág. 62), olvidando que los procesos de lectura y escritura deben ser una experiencia placentera, reconfortable, llena de sentido y significado, donde no se funden angustias frente a las equivocaciones, sino que éstas sirvan para fortalecer y motivar el aprendizaje; desconociéndose que el docente debe “estar convencido de que el cambio es

posible, ser curioso, ser competente a nivel profesional, ser generoso, comprometido, ser capaz de intervenir en el curso del mundo” (Freire, 1979, p.44).

Las instituciones educativas han trabajado en torno al fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura, y éste ha sido productivo, pero aún hay mucho por hacer. Por otro lado, todavía continúan los índices de reprobación y repitencia en los primeros grados de educación básica como lo refleja el Boletín estadístico de la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá que presenta en la tasa de reprobación del sector oficial para el año 2016 un aumento del 6.1 % (SED, 2017 p.74).

Además, se observa un evidente déficit entorno al desarrollo de las habilidades comunicativas, que impiden a los estudiantes conquistar exitosamente el uso significativo de la lectura y la escritura convencional. En el Plan de fortalecimiento de la lectoescritura de Leer es volar se presenta un análisis comparativo en las Pruebas Saber de Lenguaje del año 2012 a 2016 y se concluye que el 46% de los estudiantes de grado Tercero de los colegios distritales mantiene una tendencia a permanecer en niveles de “insuficiente” y “mínimo” (SED, 2017a, p.9).

En los procesos de lectura y escritura en la I. E. D. Aulas Colombianas San Luis, persisten serias dificultades, lo cual produce desmotivación en los niños, impidiéndoles avanzar exitosamente en el uso significativo de las habilidades comunicativas, manifestándose en el desinterés y apatía frente al aprendizaje, problemática que se ve reflejada en los años posteriores, en la prueba Saber, con estudiantes de grado tercero cuyos resultados arrojan un desempeño “mínimo” e “insuficiente” en el área de lenguaje. En 2016 se observó que el 10% de los estudiantes obtuvo insuficiente, el 21% mínimo, el 57% satisfactorio y tan solo un 12% avanzado. Al compararlos con el 2017, se observó que no hay avances significativos, por el contrario, se nota un incremento considerable en el desempeño insuficiente, con un 42%; y en el desempeño mínimo con un 31%, mientras que los estudiantes con nivel satisfactorio y avanzado se redujo notablemente, llegando a 19% satisfactorio y 7% avanzado. (Ver ilustración 1) (MinEducación, 2018); ratificando que se necesita con urgencia desarrollar estrategias que fortalezcan los procesos de lectura y escritura en la institución educativa.



Fuente: MEN (2018) Índice sintético de calidad educativa

Ilustración 1. Resultado comparativo área de lenguaje grado tercero

Ahora bien, la adquisición del proceso de lectura y escritura es compleja, pero no implica que, si se introduce al niño de una manera natural y placentera, se pueda desarrollar de manera sencilla y autónoma. Siempre en la búsqueda permanente de generar estrategias pedagógicas centradas en la realidad del niño, donde se privilegie el juego, la fantasía, la percepción del mundo. Es necesario partir del hecho, que los estudiantes de transición son poseedores de unos saberes que han adquirido en sus relaciones consigo mismo, con las personas que le rodean, con los objetos, vivencias y situaciones cotidianas, y el docente se convierte en un eje esencial, adoptando el rol de facilitador y propiciador del conocimiento crítico en el entorno infantil (familiar, escolar y social), dotando al niño de estrategias que le permitan explorar, buscar, dudar, cuestionar, descubrir, con el fin de desarrollar las habilidades comunicativas y por ende fortalecer los procesos de lectura y escritura y de esta manera permitirse comprender y apropiarse de su realidad, utilizando el diálogo, la tolerancia, el respeto, la aceptación de las diferencias y la responsabilidad, en la búsqueda de transformar su contexto.

1.2. Formulación de la pregunta de investigación

¿De qué manera se puede motivar el proceso lectoescritor en los estudiantes desde transición de la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Establecer la forma de incentivar el proceso lectoescritor en los estudiantes desde transición de la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis.

1.3.1. Objetivos Específicos

- Identificar las debilidades en torno al proceso lectoescritor de los estudiantes de transición de la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis.
- Diseñar una estrategia pedagógica basada en la pedagogía crítica para motivar el proceso lectoescritor en los estudiantes desde transición de la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis.
- Implementar la propuesta didáctica basada en los círculos de lectura para orientar el desarrollo del proceso lectoescritor los estudiantes desde transición.
- Evaluar la implementación de la propuesta didáctica en el desarrollo de la lectoescritura en grado transición de la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis.

1.4 Justificación

Este proyecto nace de la necesidad de favorecer el acercamiento de los niños de transición a desarrollar el gusto por la lectura y la escritura de una forma didáctica e innovadora en la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis. Además, se busca mejorar la metodología de la enseñanza con esta propuesta pedagógica puesto que los docentes de primaria cada año que reciben un nuevo grupo de estudiantes se quejan porque vienen con un proceso lectoescritor deficiente; siempre la culpa es del docente que le antecede.

Por un lado, los niños tienen como único material de lectura la televisión, por lo tanto, ampliar sus posibilidades de acción y comunicación es la misión de los docentes. Por consiguiente, los educadores deben actualizarse constantemente y buscar nuevas maneras de conquistar la atención de los chicos, motivándolos, guiándolos y aplicando nuevas metodologías para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así mismo, los aprendizajes no se obtienen de forma aislada y desarticulada del entorno; se dan desde la realidad de los sujetos, desde que nacen, ven, sienten, perciben y aprenden del contexto que los rodea. Ellos no dejan de aprender y apropiarse de conocimientos, para aplicarlos en las situaciones cotidianas de su vida, es ahí donde el aprendizaje se hace significativo. De tal manera que, los procesos de lectura y escritura en el niño en edad preescolar presentan múltiples beneficios en el desarrollo del pensamiento, cuando se apropia de herramientas que le permiten potencializar su creatividad, empatía, desarrollo del lenguaje y la expresión.

Por otra parte, la importancia de la enseñanza en la etapa preescolar debe centrarse en que los niños se encuentran inmersos en un sistema de interrelaciones con sus compañeros, familia, ambiente natural y cultural. La etapa de transición tiene gran importancia para el desarrollo de los estudiantes, es la oportunidad de aprovechar los intereses y afán de conocimiento, las necesidades infantiles, sus posibilidades para el desarrollo, es por ello que todo lo que se enseñe o deje de enseñar en esta etapa, va a tener una influencia y consecuencia no sólo para el presente, sino para el futuro como ser individual y social.

La importancia de esta propuesta consiste en la necesidad de motivar a los niños para acercarse a la lectura y la escritura teniendo en cuenta su edad, su entorno familiar, social, el sistema escolar en el que se desenvuelve. Es pertinente, porque se considera que la lectura y la escritura son elementos trascendentales en la formación académica de los seres humanos. Es así como su cultura y su personalidad, combinadas con habilidades como hablar y escuchar los lleva a actuar con conciencia lógica y verbal.

Por otro lado, este proyecto debe lograr, con el paso del tiempo, impacto puesto que se busca que se implemente en los otros grados de primaria y se continúe en educación secundaria y media. De manera que, el estudiante termine convirtiendo la lectoescritura en un hábito placentero. Éste es novedoso puesto que se aprovecha del gusto que los niños tienen por la televisión para introducir la lectura de imágenes. La imagen genera atracción e inmediatamente exige un proceso mental de interpretación para lograr saber lo que sucede allí. A partir de ellas, el niño puede hacer deducciones, expresar sentimientos, e imaginar mundos posibles porque él puede crear un hecho o una situación nueva a partir de lo que vio, sumándole sus propias experiencias, deseos o incluso sus frustraciones.

Finalmente, uno de los propósitos de este trabajo investigativo es promover la vinculación de los padres de familia en las actividades de lectura y escritura de los estudiantes de transición de la institución educativa. Cómo difundir las bondades de la lectura y cómo introducir los libros de una forma amable, no escolarizada en la cotidianidad de los niños. Cómo llegar a los padres a través de una invitación sencilla de compartir su tiempo y su afecto entorno a un libro y de allí sacar el mayor provecho posible de esta experiencia. Aquí se dará relevancia a la importancia de leer en compañía de los hijos, en cualquier lugar y tiempo, porque a los niños les encanta escuchar historias, cuentos, leyendas puesto que la radio y la televisión los ha enseñado a escuchar la voz.

Capítulo 2. Estado del Arte

“Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad”

(Freire, 1997, p.30)

2.1. Antecedentes

En el proceso de indagación de los antecedentes, se encontraron diferentes referentes documentales que abordan investigaciones respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura, el cuento como estrategia pedagógica, realizadas en diferentes contextos.

2.1.1. Internacionales. A continuación, se presenta el rastreo de elementos que constituyeran nociones teóricas internacionales precedentes a esta investigación:

La investigación realizada por Sepúlveda (2011), **El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura**. (Tesis Doctoral) de la Universidad de Barcelona – España. El problema planteado: la capacidad del niño en convertir el lenguaje en escritura y lo escrito en un texto. Sepúlveda pretende describir los aprendizajes sobre la escritura de textos obtenidos por un grupo de 10 niños durante los tres primeros cursos de Educación Primaria y explorar los procedimientos lingüísticos que utilizaron para establecer parámetros de equivalencia entre los textos de los niños y los textos fuente. Entre los hallazgos se puede evidenciar que la participación repetida de los niños en actos de lectura, comentario y escritura de textos literarios promovió la construcción de una memoria sobre los textos y su escritura. La reescritura de los textos les permitió apropiarse de más palabras, lo que dio como resultado textos cada vez más productivos, más complejos con uso de algunos signos de puntuación. Mientras que al comparar los textos fuentes con los resultantes de los niños de Segundo y Tercero de primaria la situación discursiva osciló entre la citación y la paráfrasis. Por lo tanto, las condiciones educativas potenciaron la construcción de una atención progresiva hacia la textualidad de los libros leídos lo que lleva a evidenciar que su atención se fija en el uso de las mismas palabras de su fuente. La condición de reescritura de textos promovió la apropiación del lenguaje escrito.

Esta investigación aporta al presente trabajo de manera constructiva y reflexiva al tener en cuenta la literatura infantil como un instrumento para la enseñanza y el aprendizaje inicial, pues

ayuda a los niños a que desarrollen relaciones con la escritura y el cuento, promoviendo diversos conocimientos y competencias como la apropiación de vocabulario a partir de ellos.

La investigación de Villalón (2011), **Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social**. (Licenciatura) de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El objetivo de Villalón fue evaluar los resultados de una intervención focalizada en el aprendizaje temprano de la lectura y la escritura de niños con riesgo social. Para lograrlo, implementó durante un año una propuesta donde se capacitó y acompañó a los profesores para la aplicación de estrategias de la alfabetización temprana e intervino una población de 132 niños de cinco años. Entre los resultados obtenidos se puede destacar el conocimiento del alfabeto, la escritura emergente y el reconocimiento visual de palabras, sin embargo, no alcanzaron la comprensión oral.

El aporte de esta investigación es confirmar la importancia de la estimulación en los procesos de lectura y escritura desde la edad preescolar. Adicionalmente, Motiva al docente que lucha por desarrollar conocimientos en un entorno social de escasos recursos económicos. Como dice Abadzi (2007) “En este contexto, el desarrollo temprano de habilidades de lenguaje se ve como la puerta de entrada para generar mejoramientos significativos y perdurables, y disminuir la brecha socioeconómica que afecta a los niños en riesgo social” (p.80).

La investigación de Salmon (2009), **Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües**. El artículo hace referencia a la tendencia que tienen los programas de lectoescritura para niños pequeños a sobredimensionar las destrezas aisladas de lectura y escritura, tales como el reconocimiento de los sonidos de las letras y su decodificación, minimizando elementos claves como la comprensión, el vocabulario y la motivación. Salmon se refiere al desarrollo de la lectoescritura en niños pequeños, niños bilingües, bajo la luz de teorías cognitivas que resaltan la conexión entre pensamiento y lenguaje. La autora afirma que el uso de rutinas de pensamiento hace posible mantener al niño cerca a la lectura. Ella confirma que los niños exteriorizan o hacen visible su pensamiento por medio del dibujo, la escritura, el juego dramático o el movimiento, entre otros. Y se puede concluir que en el proceso de la lectoescritura entran en juego las experiencias y los conocimientos previos a partir de los cuales el lector construye significados.

Desde el marco teórico aporta un nuevo concepto en el proceso de enseñanza de la lectoescritura: “El pensamiento visible”, contribuyendo con estrategias que permiten establecer vínculos entre pensamiento y lenguaje, y ayudan al maestro a involucrar a sus alumnos en el uso de su pensamiento, para que logren exteriorizarlo en forma de lenguaje. Esta investigación contribuye con el presente trabajo, en la propuesta del uso de rutinas de pensamiento para estimular la mente de los niños. Además, retoma la idea de documentar y compartir con los estudiantes lo que saben y piensan, con el fin de ayudarles a construir significados, aumentar su vocabulario y comprender los textos que leen o que les son leídos, de este modo se busca hacer visible su pensamiento, garantizando el aprendizaje.

La investigación realizada por Vance, Smith y Murillo (2007), **Prácticas de lectoescritura de padres de familia mexicanos y cómo estos influyen en la adquisición de la lectoescritura de sus hijos**. (Tesis Maestría) Universidad de las Américas – Puebla México. En esta investigación se realiza un estudio cualitativo sobre las prácticas de lectoescritura de padres de familia mexicanos y el modo en que esas prácticas influyeron en el desarrollo de la lectoescritura de los niños. El estudio se desarrolló en quince meses y consistió en realizar visitas y entrevistas a ocho familias, con el fin de conocer los hábitos y actitudes de los padres frente a la lectoescritura. Entre los hallazgos los investigadores pudieron concluir que muchas personas, incluidos los padres de familia y educadores, toman como un hecho la idea de que el desarrollo de las habilidades para leer y escribir inicia con la escolarización. Sin embargo, estudiosos como Ferreiro demuestran que el proceso inicia en casa, antes de ser escolarizados los niños (Ferreiro, 1999). De tal forma, que los educadores pueden incorporar los procesos previos desarrollados por los niños en las prácticas de enseñanza y convertirlos en aprendizajes significativos. Esta investigación concluye que las prácticas de lectoescritura en las que los padres dicen estar comprometidos con sus hijos son las tareas escolares.

El aporte de la investigación al trabajo actual es cómo los padres perciben la lectura y su incidencia en el proceso lectoescritor de sus hijos, teniendo en cuenta que los niños reciben gran influencia de sus padres y éstos necesitan estar motivados para que la lectura sea por placer. Por lo tanto, el docente debe estar más atento con el trabajo colaborativo entre familia y escuela.

Ferreiro y Teberosky (1979), en el libro **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, las producciones escritas de niños entre cuatro y siete años**. Las investigadoras analizan los fracasos escolares iniciales en el aprendizaje de la lectoescritura y determinan que constituyen un problema que ningún método ha logrado todavía resolver. Ellas utilizan como marco de referencia los resultados de la psicolingüística contemporánea y la teoría psicológica y epistemológica de Piaget. Las autoras muestran cómo el niño construye diversas hipótesis acerca del sistema de escritura, antes de llegar a comprender la hipótesis del sistema alfabético. Ellas plantean que los niños de 4 a 6 años, antes de comenzar la educación primaria, pasa por una serie de niveles de conceptualización. Ferreiro y Teberosky afirman que estos niveles son ignorados por la escuela y muestran cuáles pueden ser las consecuencias de este hecho en un pequeño grupo de niños de 6 a 7 años, que asisten a una escuela de un barrio marginado en Argentina. Éste trabajo resultará de sumo interés para psicólogos y psicopedagogos que encontrarán en él una aplicación de la teoría de Piaget a un dominio inexplorado desde esa perspectiva; a psicolingüistas que se interesan en las relaciones entre conocimiento lingüístico y comprensión de la lengua escrita; a epistemólogos dedicados a estudiar los procesos de aprendizaje del niño.

Las autoras efectúan un aporte a la investigación a partir de las diferentes nociones teóricas que asumen sobre la lectoescritura; demuestran que existe una psicogénesis del principio alfabético de escritura, independientemente de los métodos de enseñanza a los que el niño haya sido sometido. Además, ellas aportan la descripción de las fases en el aprendizaje de la escritura y que al ingresar a la escuela poseen ciertas concepciones sobre ella. Adicionalmente, ellas mencionan que los niños desde edades muy tempranas se han apropiado de la información escrita la cual ha sido transmitida de muchísimas fuentes. Finalmente, el libro aporta parte de la base teórica en la cual se basa el presente trabajo.

En conclusión, todas estas propuestas son importantes para el presente proyecto de grado porque aportan diferentes ideas como la apropiación de vocabulario a través de la escritura y re(escritura) de cuentos para desarrollar el lenguaje escrito. Otro, el uso de rutinas de pensamiento para estimular la mente de los niños y que lo puedan exteriorizar a través de dibujos, juegos, movimientos, escritos, etc. Por otro lado, la importancia de comprometer a los padres en el desarrollo del proceso lectoescritor de sus hijos. Otra tesis aporta con lo relevante de estimular el proceso lectoescritor en los niños de preescolar en ambientes alfabetizados y finalmente, la teoría

de Ferreiro y Teberosky sobre los cinco niveles que deben atravesar los niños para aprender a leer y escribir.

2.1.2. Nacionales. A continuación, se presenta el rastreo de elementos que constituyeran nociones teóricas nacionales precedentes a esta investigación:

La investigación de Benavides, Corredor y Ramos (2015), **El cuento infantil una estrategia pedagógica desde la literatura para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura.** (Tesis de Maestría) de la Universidad de la Sabana. Ésta investigación centra el problema desde la reprobación y repitencia en los grados primeros y las dificultades en los procesos de alfabetización que impiden que los estudiantes avancen exitosamente en el uso significativo de la lectura y la escritura. Ésta tiene como propósito favorecer el desarrollo de los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura convencional en 16 niños que presentan un bajo nivel en su proceso de alfabetización. Los autores realizan una propuesta pedagógica a partir de la lectura de cuentos infantiles como herramienta para fortalecer los procesos de lectura y escritura convencional. Entre las conclusiones indican que la aplicación de una propuesta pedagógica, que incluye diversas actividades contextualizadas y articuladas con las necesidades e intereses de los estudiantes, impacta en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, las diferentes actividades de producción textual enmarcadas dentro de la lúdica y el juego llevan a transferir la actividad de un estado mecánico a uno motivador.

La contribución de esta investigación con el presente trabajo radica en la importancia que ha logrado el uso del cuento infantil como instrumento propiciador del desarrollo de los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura.

La investigación de Ruiz (2012), **La construcción de la escritura en el primer ciclo: entre las concepciones de los docentes y las representaciones sociales de los niños.** (Tesis de Maestría) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La autora describe una problemática desde dos factores, las representaciones sociales de escritura elaborada por los niños que son desconocidas por docentes y la segunda, las concepciones de los profesores sobre la escritura que giran en torno a actividades perceptivas y motrices. Esta propuesta analiza datos a partir de la teoría fundamentada. A nivel pedagógico, se profundiza sobre las posturas frente al

conocimiento de la escritura desde las interacciones y las posibilidades culturales. Ruiz plantea que las concepciones de la escritura de los docentes y las representaciones sociales de escritura de los niños son elementos que, aunque forman parte de la vida del aula, no se reconocen ni se articulan para posibilitar la construcción de la escritura como un conocimiento social y cultural. Los hallazgos encontrados confirman que la escritura continúa siendo asumida tanto para el docente como para el estudiante como un instrumento de registro más que como un proceso que permite acceder a otros conocimientos y que posibilita el desarrollo cognitivo, social y cultural. Además, las concepciones de los docentes, al no reconocer las representaciones sociales de los niños, han propiciado que ellos tengan una manera de representarse la escritura dentro de la escuela y otra fuera de ella.

Esta investigación contribuye al presente trabajo al permitir encontrar que la escuela debe transformarse en un contexto complejo, rico y diverso en experiencias sustentadas en la vivencia misma de la escritura, donde ésta se desarrolle no sólo en las aulas sino en otros espacios que puedan ser conquistados por los niños.

El trabajo de Arrubla, (2011), **Érase una vez el cuento. Indagación sobre la didáctica de la escritura narrativa a través del cuento.** (Tesis de Maestría) de la Universidad Javeriana. ¿La autora cuestiona si entre las problemáticas encontradas existe o no una didáctica específica para la enseñanza de la escritura de cuento, si tiene algún sentido que se busque acercar el niño al desarrollo de su imaginación y que le imprima a su fantasía algún tipo de dirección, tiene la enseñanza de la escritura narrativa la intención de dar al niño herramientas para acercarse al lenguaje como medio para formular y transmitir sus experiencias? Reflexiona sobre la escritura narrativa en los niños a través del cuento, entendido como un proceso creativo que se puede dar en la cotidianidad y analiza las prácticas docentes en relación con este. Ella logra establecer tres momentos: un antes de su escritura, orientado a la organización del ambiente académico; un momento de escritura, el cual se da en dos sub momentos: teórico y práctico; finalmente las maestras reciben los cuentos para su corrección y se lee el texto al grupo. Dentro de los hallazgos se puede decir que la investigación demostró que se observan algunas acciones llevadas a cabo por los maestros las cuales pueden considerar una aproximación a la didáctica de la escritura narrativa, pero que se hace de manera inconsciente ya que al parecer no existe una base fundamental para ello. Entre las conclusiones se encontró que las docentes conocen poco frente a los procesos

cognitivos involucrados en la producción escrita del cuento. De este modo, pareciera ser que las docentes en vez de posibilitar un mayor desarrollo para los niños los limitarían.

Esta investigación permite hacer una reflexión acerca de ¿Qué es lo que se pretende hacer? A partir de investigación se puede concluir que para posibilitar el desarrollo de los procesos de lectoescritura en los niños de transición se requiere prestarles atención a los procesos cognitivos.

El trabajo realizado por Benítez (2011), **Escritura emergente en niños de 3 a 6 años: una perspectiva de desarrollo**. (Tesis de Maestría) de la Universidad Nacional de Colombia. Ésta investigación tiene como propósito describir la evolución de la escritura en niños y niñas de 3 a 6 años de edad en jardines infantiles y colegios en la ciudad de Bogotá, en función del género, la edad, el grado escolar y el estrato socioeconómico prioritario que atiende la institución educativa. La autora encontró que la escritura como notación varía en relación con la edad y la exposición a un ambiente pedagógico apropiado. Entre los hallazgos se evidencia que la escritura como conjunto de diferentes géneros discursivos varía en función de la exposición del niño a la diversidad de textos y prácticas con los mismos en su entorno. Por consiguiente, el niño expuesto a estas prácticas mejorará su aprendizaje inicial de la escritura. Pero, si este soporte falla, se generan situaciones de inequidad en dicho aprendizaje. Igualmente, se hace referencia a la importancia de la escritura en el proceso educativo donde se requiere que los docentes, pedagogos, autoridades e interesados en dicha temática adquieran conocimientos profundos de los aspectos involucrados en el mismo, en particular de lo relacionado con competencias escritoras, que han sido calificadas como deficientes, cuando los jóvenes intentan ingresar a la educación superior.

Ésta investigación contribuye a soportar la tesis de los niveles de escritura que los niños poseen antes de ingresar a una educación formal.

El trabajo realizado por Flórez y Bermúdez (2009), **Propuesta para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y las niñas del nivel preescolar a través de estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles**. La intención de la investigación fue identificar el desarrollo de los procesos de lectura y escritura empleando estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles. Entre los resultados que las autoras encontraron se puede observar que los niños en ambientes alfabetizados, enriquecidos

mediante los cuentos infantiles, progresan en el conocimiento de las letras, elaboran composiciones con sus propios sistemas de escritura, desarrollando las habilidades comunicativas necesarias para participar en la lectura compartida. De tal manera que, la lectura y escritura cobran importancia en el proceso comunicativo en preescolar.

Esta investigación ofrece un aporte importantísimo a partir del marco conceptual, debido a que tiene gran similitud con el enfoque en la utilización del cuento como estrategia para favorecer los procesos de lectura y escritura en los niños de preescolar.

En conclusión, éste grupo de investigaciones nacionales permite ratificar que el cuento infantil ha servido como instrumento de apoyo indispensable en el proceso lectoescritor de los niños. Por otra parte, la aplicación de una propuesta pedagógica articulada con los intereses y necesidades de los niños permite que su proceso de aprendizaje sea significativo. Sin embargo, Se puede observar que la escritura en algunas instituciones continúa siendo asumida como un instrumento de registro más que como un proceso que permite al niño su acceso a conocimientos culturales y sociales.

2.1.3. Locales. A continuación, se presenta el rastreo de elementos que constituyeran nociones teóricas locales precedentes a esta investigación, las cuales fueron tomadas de la propia universidad, de la especialización en pedagogía de la lúdica:

El trabajo de Aviléz (2017), **La lúdica como estrategia pedagógica para mejorar la comprensión lectora.** (Especialización Pedagogía de la Lúdica) de la Fundación Universitaria Los Libertadores. La autora se propone crear una propuesta pedagógico-lúdica que ayude al mejoramiento de la lectura y su comprensión. Ella cuestiona qué actividades lúdico- pedagógicas se pueden llevar a cabo con los estudiantes de grado tercero de la Institución educativa Victoria Manzur sede Jorge Eliecer Gaitán de la ciudad de Montería, para que estos se motiven a leer y así desarrollar sus habilidades de comprensión lectora. Ella utilizó como fuentes para la recolección de datos la observación, la entrevista informal y la encuesta. Con esta investigación se concluyó que el acompañamiento de los padres de familia en el proceso pedagógico de sus hijos es poco y en ocasiones nulo. Adicionalmente, se encontró que la implementación de estrategias lúdicas, de tipo pedagógico permiten al estudiante desarrollar su capacidad de comprensión lectora, le ayudan

a incrementar su nivel académico y por lo tanto contribuyen a transformar su realidad y mejorar la calidad de vida de sus familias.

El aporte que tiene esta investigación para el presente trabajo radica en la forma como se utiliza la lúdica para alcanzar a desarrollar las habilidades comunicativas y a través de ellas se puede cambiar la realidad de los estudiantes de transición de los cerros orientales de Bogotá.

El trabajo realizado por Balanta, Díaz y González. (2015), **Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lecto-escritura en niñas y niños del grado tercero de la Institución Educativa Carlos Holguín Mallarino, Sede Niño Jesús de Atocha de la ciudad de Cali.** (Especialización Pedagogía de la Lúdica) de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Los autores plantean la problemática de cómo fortalecer el proceso lecto-escritor en niños y niñas del grado tercero de la Institución educativa Técnico Industrial Carlos Holguín Mallarino, sede Nariño Jesús de Atocha, Cali. Dentro de los hallazgos se puede evidenciar que con la ruta del cuento los estudiantes pudieron participar, desarrollar y compenetrarse con una jornada lúdica que llevaba implícita varias actividades como: lectura de cuentos, tradición oral, lectura y escritura, producción textual, entre otras. En conclusión, la propuesta pedagógica permitió a los niños divertirse, aprender de una manera diferente, dinámica y amena; Mientras que los docentes pudieron darse cuenta que a través de herramientas no tradicionales también se aprende.

El aporte de este trabajo de investigación ratifica la importancia de la lúdica como estrategia pedagógica indispensable para desarrollar la atención, la concentración y el aprendizaje en los estudiantes, de una manera placentera.

En conclusión, estos trabajos de investigación locales aportan significativamente para el presente trabajo en los resultados que ha tenido la implementación de la lúdica en el ámbito pedagógico para desarrollar las habilidades lectoescritoras. Por otro lado, se puede determinar que la lúdica logra interesar y motivar como propuesta pedagógica innovadora en el aula tanto a los estudiantes porque son herramientas que divierten y al mismo tiempo permiten el aprendizaje; como a los docentes, porque produce satisfacción conseguir el objetivo de la enseñanza – aprendizaje.

2.1.4. Institucionales: A continuación, se presenta el rastreo de elementos que constituyeran nociones teóricas institucionales precedentes a esta investigación, que permiten visualizar la importancia que ha suscitado en la institución educativa el querer mejorar los procesos de lectura y escritura en los estudiantes.

El trabajo realizado por Cabuyo y Murcia (2014), **Lectura y escritura desde la pedagogía crítica: una experiencia de sistematización en el Colegio Aulas Colombianas San Luis.** (Maestría en educación comunicativa) de la Universidad Tecnológica de Pereira - UniMinuto. El propósito de esta investigación fue caracterizar la perspectiva crítico humanista en las prácticas pedagógicas de los procesos de lectura y escritura, a través de la sistematización de experiencias en la institución educativa Aulas Colombianas San Luis. Los hallazgos encontrados en los resultados de los análisis, demostró que, en el colegio Aulas Colombianas San Luis, algunos docentes reflejan su preocupación por el desconocimiento y falta de aplicación del modelo crítico humanista; otros, identifican algunas características de éste pero, en un balance general no hay una apropiación del modelo por parte de los maestros y tampoco existen unos parámetros mínimos en la aplicación por parte de la institución, haciéndose poco coherente la praxis con la teoría.

Esta investigación ofrece un aporte importantísimo a partir de su visión del modelo pedagógico crítico humanístico en la institución educativa, puesto que tiene similitud con el enfoque pedagógico del cual parte la presente investigación. Además, permite la reflexión a partir de la concientización de la importancia y compromiso de apropiarse del modelo pedagógico que la institución profesa.

El trabajo realizado por Ochoa (2015), **Propuesta estratégica de fortalecimiento de la escritura en jóvenes de grado undécimo de la jornada tarde de la IED Aulas Colombianas San Luis de la localidad de Santa Fé.** (Especialización pedagogía e investigación en el aula) de la Universidad de La Sabana. La autora plantea la problemática de cómo lograr que los estudiantes de grado undécimo de la jornada tarde de la IED Aulas Colombianas San Luis se motiven a la actividad escrita y logren una producción textual creativa y que no desatienda parámetros sintácticos, semánticos y ortográficos. Las estrategias y la reflexión giran alrededor de la superación de problemas de escritura reflejados en los niveles semántico, sintáctico y pragmático. Dentro de los hallazgos se puede concluir que, para que la escritura haga parte de la vida de los

estudiantes, esta debe ser significativa, por ende, debe formar parte de las actividades escolares y extraescolares. Por lo tanto, es importante transversalizarla a los demás campos del conocimiento, puesto que de esa forma los estudiantes entienden la relación de la producción textual no solo con el área de lenguaje, sino con todos los aspectos de su vida. El análisis de los resultados arroja un considerable avance por parte de la mayoría de los estudiantes en los niveles de uso de la lengua, quedando abierta la investigación para futuras reflexiones y propuestas que le apunten a un mejoramiento del grupo completo.

El aporte de la investigación al trabajo actual es que el docente, debe buscar estrategias que apasionen a sus estudiantes, que sean significativas, los muevan al aprendizaje y que los involucren en el cambio de su realidad.

En conclusión, éstas investigaciones institucionales aportan dos ideas importantes: por un lado, los docentes de la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis, no han logrado apropiarse del modelo de la pedagogía crítica haciendo poco coherente la praxis con la teoría. Por otro lado, para que la lectoescritura sea transversal a la vida del estudiante, se requiere de actividades escolares y extraescolares.

2.2. Marco Contextual

La investigación Los círculos de lectura, una experiencia desde la pedagogía crítica para motivar el proceso lectoescritor en transición se llevó a cabo en la Localidad de Santa Fe, Ciudad de Bogotá, Colombia, en Institución Educativa Distrital (I.E.D.) Aulas Colombianas San Luis, institución de carácter oficial, está conformada por dos sedes: la A, está ubicada en el barrio el Consuelo (Cr 11 Este No 0-21) y la B, en el barrio el Dorado (Diagonal 1 No 7B-05 Este), Esta institución educativa maneja los diferentes niveles de la educación (preescolar, básica primaria, básica secundaria y media académica y técnica). Además del énfasis que se hace en formación técnica a aquellos estudiantes que toman la decisión de continuar con el convenio interinstitucional SENA. La cobertura de matrícula de la institución para el presente año es de 1.500 estudiantes, contabilizando los de la sección nocturna en sus diferentes ciclos.

En la sede B, se encuentran ubicados los 130 estudiantes de ciclo inicial (preescolar, primero y segundo). La planta física es antigua y se encuentra localizada en una zona de alto riesgo; consta

de cinco aulas de clase, dos baterías de baños, una sala de profesores reducida, la sede no posee patio propio y las actividades lúdico-recreativas deben realizarse en el parque comunitario contiguo al colegio, lugar público expuesto a diversos peligros.

Los aspectos relevantes en el contexto de la IED Aulas Colombianas San Luis, de acuerdo al informe de Territorios Saludables, Localidad Santa Fe (2015), donde el nivel socioeconómico de las familias es precario, la mayoría de ellas viven en arriendo o en subarriendo, en habitaciones de inquilinatos. Allí algunas viviendas evidencian condiciones de hacinamiento y de insalubridad secundario a las condiciones de habitabilidad antes descritas.

En la infancia, se identifican inadecuadas pautas de crianza, negligencia, violencia y maltrato que afecta el desarrollo de niños y niñas. Ésta situación es coherente con padres o cuidadores con conductas violentas. En cuanto a los jóvenes y adolescentes, se observan dificultades en las relaciones interpersonales, inadecuado manejo del tiempo libre, comportamientos disruptivos, consumo de sustancias psicoactivas, participación en pandillas concentradas en espacios públicos y colegios, microtráfico, asociado con escenarios de inseguridad y hurtos. (p.4)

Por todas las problemáticas antes mencionadas, la institución educativa trabaja por una sociedad con justicia social. Por lo tanto, se busca que los nuevos ciudadanos tengan claridad sobre el sentido de su existencia, de su papel y de las capacidades que poseen para transformar su entorno y hacerlo favorable a su desarrollo. Además, pretende formar a sus estudiantes en la búsqueda de la dignidad humana, el respeto por la verdad y la justicia, generando así hombres y mujeres que tengan fe en el cambio; promueve la igualdad, la participación democrática, el amor fraterno, la autonomía e independencia crítica con responsabilidad individual y social. (Manual de convivencia, 2015, p.1).

Dentro de la misión institucional plantea:

Construir comunidad educativa y educar sujetos desde la perspectiva del pensamiento crítico, para que asuman libre y responsablemente la construcción de sus proyectos de vida y liderazgo en la transformación social en una democracia biocéntrica y participativa de ciudadanos y ciudadanas, con el fin de mejorar la calidad de vida y así aportar en la construcción de un nuevo y mejor país (Manual de convivencia, 2015, p.1).

Cree necesario que el estudiante Aulista dirija la mirada a sí mismo y a su comunidad y que en medio de ese reflexionar construya un Proyecto de Vida coherente que contribuya al buen

desempeño de su persona. Para tal efecto, toma como parte fundamental que el docente conozca y se involucre con la experiencia vivencial de sus estudiantes, sin apartarse del rigor académico e infundiendo las premisas para un aprendizaje crítico y cooperativo; la responsabilidad y el ejemplo son las herramientas fundamentales en ese quehacer pedagógico.

Mientras que en su visión proyecta que en el 2025 serán una opción de excelencia educativa, como derecho y bien público, caracterizada por su competencia crítica y liderazgo, en la educación integral de sujetos garantes de los derechos humanos, artífices de una ciudad incluyente y democratizada. (Manual de convivencia, 2015, p.2).

En el mismo sentido, el Proyecto Educativo de la Institución (PEI) Aulas Colombianas San Luis “*Ciudadanos integrales con calidad de vida*”, es un proceso que se construye día a día entre los distintos estamentos y entre éstos con el contexto escolar, con miras a la consecución de logros y resultados educativos, que requieren de una identificación colectiva articulada con la política educativa local y nacional.

Freire, con su Pedagogía crítica invita a formar sujetos críticos y reflexivos, con conciencia colectiva de cambio y de transformación. De la misma manera, plantea que se parta de la práctica concreta, se vaya a la teoría y se vuelva a la práctica transformada, convirtiéndose en una pedagogía de vida. Es por ello que, la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis toma el modelo pedagógico crítico humanista para buscar que los estudiantes desarrollen su personalidad y sus capacidades cognitivas en torno a las necesidades sociales para transformarlas en su cotidianidad y lograr llegar a ser una colectividad que fomente el pensamiento crítico. El perfil del estudiante Aulista, pretende formar un ciudadano capaz de reconocer y desarrollar sus potencialidades para la consecución de una auténtica realización personal que se proyecte en el servicio de los demás.

Teniendo en mente la misión, visión y el perfil del estudiante al que se aspira, los objetivos se encaminan hacia una educación contextualizada, aterrizada en las necesidades de los niños y jóvenes de la comunidad. Una educación que brinde herramientas para una formación integral, moral y ética. Una educación con enfoque social en la que cooperativamente los sujetos involucrados transformen y mejoren su realidad. Una educación que propenda por la formación de

líderes comunitarios, individuos con habilidades comunicativas (verbales y no verbales) que les permitan un adecuado desenvolvimiento en diversos contextos sociales.

2.3. Marco Teórico

En este apartado se exponen los soportes y fundamentos teóricos sobre los que se basa este trabajo para abordar el problema de investigación contemplando las teorías críticas, el aprendizaje significativo y las pedagogías activas.

2.3.1. Teorías Críticas. La teoría crítica, nace en la Escuela de Frankfurt como una propuesta de enseñanza que busca fomentar en los estudiantes la capacidad de análisis y problematización del contexto social, cultural, político, religioso, educativo y económico, promovida en sus inicios por los estudiosos Herbert Marcuse, Erich Fromm, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Max Horkheimer, Jürgen Habermas, Oskar Negt y Hermann Schweppenhäuser, quienes además, se vieron en la obligación de emigrar tras la persecución por parte de los nazis, debido a que, estos teóricos promovían una transformación social y política de la sociedad, desde una mirada epistemológica, cuestionaban los enfoques empiristas o positivistas lógicos y del racionalismo, debido a que, estos se erigen como razón instrumental, culpable de la dominación tecnológica y devastadora del hombre sobre la naturaleza.(Vásquez, 2012).

Años más tarde, aparecen Paulo Freire y Henry Giroux proyectándose como exponentes de la pedagogía crítica, generando significativos aportes a la educación. Freire, expresa a través de la Pedagogía Crítica Radical su conocimiento sobre el sistema capitalista en el cual se establece la existencia de dos clases denominadas “opresores - oprimidos”, donde la primera es la poseedora del conocimiento y el poder absoluto y la segunda el ente receptor acrítico y sometido a los dogmas y paradigmas que éste le impone. A esta educación la denominó como “Educación Bancaria” donde el docente se limita a la transmisión de conocimientos, en la cual el rol del estudiante se restringe únicamente al almacenamiento de informaciones que deben aprender y responder de manera memorística, negándosele la posibilidad de dudar, cuestionar o indagar nuevas perspectivas cognitivas, lo que obstaculiza el desarrollo pleno de los seres humanos basado en la solidaridad, igualdad de oportunidades y libertad. (Freire, 1970).

Más allá de identificar las contradicciones existentes en el sistema, Freire, propone una pedagogía privilegiada por la problematización, es decir, la pedagogía problematizadora a través de la cual se

pretende fomentar la relación entre docente y estudiante, para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en búsqueda de la interpretación y transformación de la realidad. Puesto que “la liberación auténtica, que es la liberación en proceso, es “praxis” que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo”. (Freire, 1970).

De igual forma, Giroux esboza la Pedagogía Crítica como la teoría que muestra a través de la práctica, que los estudiantes alcancen una conciencia crítica dentro de su contexto; fundamentada en la teoría crítica, en la cual se crea una nueva manera de leer la realidad, que pretende formar al ser humano con la capacidad de responder a las problemáticas y necesidades sociales que le ofrece el mundo moderno, privilegiada por la reflexión y la crítica como actividad consciente y responsable, a su vez afirma que “una educación divorciada de su contexto carece de valor” (Giroux, 2009). De igual manera, Giroux (2009) asume el contexto como “el espacio geográfico donde el individuo realiza sus acciones; también contempla las redes de significados-espacios culturales que incluyen elementos históricos, religiosos, sociológicos, ideológicos, etc. - que reconocen y aceptan a los sujetos que comparten un mismo espacio físico”. Es decir, las interacciones que subyacen en el proceso de socialización obedecen al contexto en el que se sitúa el individuo, ya sea, de carácter familiar, social, cultural y educativo. Puesto que, cada sujeto desarrolla los procesos de interacción e interpretación de acuerdo a la realidad que lo circunda, lo que a su vez repercutirá en sus actuaciones; por ello, un individuo es más competente en la medida en que sus representaciones internas favorecen una mejor actuación sobre su vida (Giroux 2009). Y es así, como el acto educativo debe tener presente dichas relaciones y determinar cómo las condiciones estructurales de la sociedad influyen en el proceso educativo (Giroux 2009).

Así mismo, es importante recapitular la dialogicidad existente entre la pedagogía crítica y las apuestas realizadas por el MEN a través de las competencias lectoras y escritoras, debido a que, éstos resaltan la importancia de consolidar el proceso educativo a partir del contexto social, cultural, económico y político, del cual hace parte el sujeto, fomentando la democratización y transformación del conocimiento, destacando la labor del docente como orientador y promotor de saberes potenciados por la reflexión, argumentación, discernimiento y construcción de saberes desde la experiencia, la incertidumbre, el contexto y los intereses propios del estudiante, como formas de emancipación y liberación del poder (opresor), dándose la apertura a la re-significación del proceso educativo que lideran las instituciones educativas.

3.2.2. Modelo Pedagogía Activa. También llamada Escuela Nueva o Pedagogía de la Acción, con sus representantes principales: John Dewey, Ovidio Decroly, María Montessori y Celestin Freinet.

Algunos autores han indicado tres etapas en el desarrollo del movimiento de Escuela Nueva. Una primera está caracterizada por el individualismo y romanticismo, con representantes como Rousseau, Pestalozzi y Fröebel. Esta se sitúa en la segunda mitad del siglo XVIII y la primera mitad el siglo XIX; en una segunda etapa, surgen sistemas pedagógicos más elaborados y con mayor experimentación, desarrollada a finales del siglo XIX y en primeras décadas del siglo XX, con autores como Montessori, Claparede, Dewey y Decroly, entre otros. La tercera etapa se caracteriza por un mayor grado de madurez, situada a partir de las décadas del 40 y 50, en las que las enunciaciones se separan del “individualismo, idealismo y lirismo”, característico de los periodos anteriores, fundamentando su argumentación sobre la dialéctica y, de manera efectiva, sobre la psicología genética, con autores como Piaget, Freinet y Wallon (Palacios, 1988, p. 29).

La pedagogía activa, pretende transformar la educación tradicional, para darle sentido activo al proceso educativo, basándose en los principios: de respeto a la individualidad del niño tanto en las aptitudes, como en las capacidades para que pueda desarrollar los mejor de sí; de educar al individuo para la convivencia y cooperación social; y de autoeducación, considerando al estudiante como el centro de toda actividad escolar. Es así que, algunos autores han afirmado sobre los principios básicos de la pedagogía activa que:

El aprendizaje es activo cuando existe en el que aprende implicación, participación y protagonismo. La autoestima y la motivación aumentan enormemente las posibilidades formativas. Por tanto, el profesor debe intentar motivar a sus alumnos ayudándolos a descubrir sus necesidades y prioridades educativas. El valor educativo de la experiencia es indiscutible. Las personas aprenden mejor cuando entran en contacto directo con sus propias experiencias y vivencias, ya que la implicación personal se convierte en un fuerte estímulo motivador (Ballesta, Izquierdo, y Romero, 2011 p. 358)

La pedagogía activa concibe la educación como el señalar caminos para la autodeterminación personal y social, y como el desarrollo de la conciencia crítica por medio del análisis y la transformación de la realidad; acentúa el carácter activo del estudiante en el proceso de aprendizaje, interpretándolo como buscar significados, criticar, inventar, indagar en contacto permanente con la realidad; concede importancia a la motivación del estudiante y a la relación escuela-contexto; identifica al docente como animador y orientador del proceso de aprendizaje; concibe la verdad como proyecto que es elaborado; la relación teoría y práctica como procesos

complementarios, y la relación docente-estudiante como un proceso de diálogo, cooperación y apertura permanente.

Chávez, Deler y Suarez (2008, p. 162) analizan las características que debe tener la pedagogía activa, que se resumen así:

1. Interesarse por el alumno y sus actividades, es decir atender los intereses subjetivos que emergen del educando propendiendo porque los mismos se conviertan en intereses-guías de la labor docente. Por medio del desarrollo de aprendizaje de interés se obtiene una disciplina de autocontrol y autogobierno que potencia la autonomía.
2. Fomento de la voluntariedad con la intención de activar y desarrollar al estudiante en sus capacidades.
3. El docente sirve de guía para al alumno, no de transmisor de verdades.
4. Se desarrolla a través de la cooperación evitando la competencia.
5. Se aprende resolviendo problemas y no transmitiendo saberes.

Esta pedagogía centra su interés en la naturaleza del estudiante y tiende a desarrollar en él el espíritu científico, acorde con las exigencias de la sociedad, sin desechar los aspectos fundamentales de la cultura. La pedagogía activa, como tendencia orientadora del quehacer pedagógico, toma como punto de partida para todo aprendizaje la propia actividad, debido a que, mediante ella, los alumnos construyen conocimientos que, al ser incorporados, les permiten actuar nuevamente sobre la realidad en forma más efectiva y compleja.

La pedagogía activa sustenta que todo lo que rodea a los alumnos puede ser fuente inagotable de preguntas, que suscitan la búsqueda de información, de formulación de hipótesis, de análisis, comprobación, exploración y observación. De esta forma todo el contexto es generador de actividades, que se convierten en insumos de conocimientos y aprendizajes con significado y finalidad, enriquecidos con las experiencias previas de los estudiantes y con el intercambio comunicativo que se establece entre el estudiantado y el docente.

Dewey concibe la escuela como reconstrucción del orden social; por tanto, el educador es guía y orientador de los alumnos (Dewey, 1951) en pro de una más próspera sociedad. Dewey sostiene que “la educación como tal no tiene fines. Solo las personas, los padres y maestros etc., tienen

finés [...] un fin debe ser capaz de traducirse en un método de cooperar con las actividades de los estudiantes” (Dewey, 2002, p. 97). Su método educativo se basa en que el alumno tenga experiencias directas, que estimule su pensamiento, que tenga y que haga observaciones; que las soluciones se le ocurran al alumno con oportunidades para comprobar sus ideas.

Montessori con su método unió la pedagogía, la psicología, la sociología, filosofía y la teología y logró un nuevo avance en la educación. El pensamiento pedagógico de María Montessori forma parte del llamado Movimiento de la Escuela Nueva promoviendo un aprendizaje activo, cooperativo y participativo centrado en los niños (Yaglis, 2007).

Decroly es conocido por su programa la infancia desamparada, quien fue uno de los grandes impulsores de la escuela nueva, hasta tal punto que se le considera fundador de esta forma de educación. Al igual que otros pensadores y pedagogos centraron su motivo de preocupación, investigación y desarrollo de pensamiento pedagógico en la crisis del conflicto mundial (Uribe, 1932).

3.2.3. Aprendizaje significativo: Aprendizajes significativos: Según Rodríguez (2010), Ausubel es el fundador de la Teoría del Aprendizaje Significativo, teoría que ha tenido una gran relevancia en la enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje significativo centra la atención en el estudiante. No obstante, que Ausubel fue el precursor de la teoría del aprendizaje significativo, existen varios autores que retomaron sus postulados e hicieron su propia interpretación, entre ellos se encuentra, Rodríguez (2004), quien aborda cada uno de los elementos, factores y condiciones que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que se ofrece a los estudiantes, de tal modo que, adquiere significado para ellos. Así mismo, Pozo, (198), citado por Rodríguez (2004), también aborda el tema y la considera una teoría constructivista, ya que “es el propio individuo el que genera y construye su aprendizaje” (p. 2). En esta misma línea, Díaz (1989), citado por Díaz y Hernández (2002), señala que el aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, puesto que el sujeto la transforma y estructura.

De otra parte, Fiszer (s.f.), afirma que “solamente podemos aprender algo nuevo cuando existe en nuestra mente algún conocimiento anterior sobre ese tema sobre el cual podamos anclar la novedad adquirida” (p. 1). En ese caso, se estaría hablando de los inclusores previos, verdaderos imanes que permiten dar un nuevo significado a los saberes adquiridos. Ausubel, citado por Pozo

(2010), considera que toda situación de aprendizaje contiene dos dimensiones, que se pueden ubicar en los ejes vertical y horizontal.

En primera medida, la dimensión representada en el eje vertical hace referencia al tipo de aprendizaje realizado por el estudiante, es decir, los procesos mediante los que codifica, transforma y retiene la información e iría del aprendizaje meramente memorístico o repetitivo al aprendizaje plenamente significativo.

Seguidamente, la dimensión representada en el eje horizontal hace referencia a la estrategia de instrucción planificada para fomentar ese aprendizaje, que iría de la enseñanza puramente receptiva, en la que el docente expone de modo explícito lo que el estudiante debe aprender a la enseñanza basada en el descubrimiento espontáneo por parte del estudiante.

Según Pozo (2010):

La distinción entre los dos ejes mencionados es uno de los aportes más relevantes de Ausubel, que serían bastante independientes uno del otro. Además, al concebir el aprendizaje y la enseñanza como continuos y no como variables dicotómicas, Ausubel evita reduccionismos y establece la posibilidad de interacciones entre asociación y reestructuración en el aprendizaje (p. 210).

Partiendo de lo anterior, Ausubel, de acuerdo con Pozo (2010), muestra que, aunque el aprendizaje y la instrucción interactúan, son relativamente independientes, de tal manera que ciertas formas de enseñanza no conducen por fuerza a un tipo determinado de aprendizaje. Es decir, tanto el aprendizaje significativo como el memorístico son posibles en ambos tipos de enseñanza, la receptiva o expositiva y la enseñanza por descubrimiento o investigación.

Si se hace una ubicación en el eje vertical, de acuerdo con Pozo (2010), Ausubel hace una distinción entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo. Considerando el aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, es decir cuando el nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de su relación con conocimientos anteriores. Para ello es necesario que el material que debe aprenderse posea un significado en sí mismo, es decir, que haya una relación no arbitraria o simplemente asociativa

entre sus partes. Pero es necesario además que el estudiante disponga de los requisitos cognitivos necesarios para asimilar ese significado.

2.4. Marco Conceptual

2.4.1. Habilidades Comunicativas. La comunicación es el intercambio de ideas, pensamientos, sentimientos y emociones a las cuales el ser humano no puede sustraerse, ya que requiere del otro para compartir lo que le sucede en su mundo y lograr un cierto equilibrio con el ambiente. De tal forma que,

“las habilidades comunicativas son un conjunto de capacidades que permiten a las personas su participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. Tener una interacción comunicativa adecuada significa cumplir con los propósitos de comunicación personales, esto es, lograr lo que se quiere o necesita y hacerlo dentro de las formas socialmente aceptadas” (Cassany, 1997, p.67).

Por tanto, las habilidades se van logrando desde muy corta edad, favoreciendo elementos como la escucha comprensiva, lenguaje oral, interacción con la lectura y escritura en contextos específicos y significativos para los niños.

De esta manera se conciben como una serie de procesos lingüísticos que se van desarrollando durante toda la vida, con el propósito de participar en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana con eficacia y habilidad. Hablar, escuchar, leer y escribir son las habilidades del lenguaje y a partir de ellas el ser humano se desenvuelve en la cultura y la sociedad. Frente a este tema Cassany (1994) plantea:

El uso de la lengua solamente puede realizarse de cuatro formas distintas, según sea el papel que tiene el individuo en el proceso de comunicación; o sea, según actúe como emisor o receptor, y según si el mensaje sea oral o escrito. Hablar, escuchar, leer, escribir son las cuatro habilidades que el usuario de la lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. (pág. 87)

Durante la etapa inicial, los niños dan un gran paso en el desarrollo del lenguaje y esto es a medida que aprenden a fortalecer sus habilidades comunicativas. A medida que el niño va obteniendo las herramientas, va logrando práctica y experiencia para el desarrollo de las habilidades comunicativas. Por lo tanto, la interacción se facilitará de forma precisa, fácil y adecuada, entre las comunidades que benefician su proceso. Una habilidad lingüística es la capacidad que el niño posee para comunicarse con otros o consigo mismo. De ahí que, el niño va aprendiendo que al utilizar el lenguaje puede transmitir sus necesidades y deseos a los demás.

El lenguaje verbal y el no verbal, los gestos, las emociones, el entendimiento de diferencias, las similitudes entre el habla y la escritura y el papel intermediario de la lectura, se relacionan a la capacidad de entender, dilucidar y construir contenidos comunicativos para la comprensión del contexto, la expresión de la subjetividad y el ejercicio de la ciudadanía. La perspectiva comunicativa insta que son cuatro las habilidades lingüísticas básicas a saber: hablar, escuchar, leer y escribir, y a partir de ellas el niño se desenvuelve cultural y socialmente.

Las habilidades comunicativas tienen gran importancia en la educación preescolar ya que, a partir de allí es donde se puede lograr cimentar las bases para el resto de la vida escolar, social y familiar. El dominio de éstas, garantiza el actuar en cada momento con libertad y seguridad, porque el cúmulo de experiencias recibidas en la vida y conceptos aprendidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuye a que se comprenda mejor el mensaje que se transmite tanto oral como escrito.

Al desarrollar las habilidades básicas, el niño estará preparado para expresar sus pensamientos, sentimientos, emociones de forma libre, y sentir la seguridad de que su mensaje es bien transmitido ya sea de forma oral o escrita. Para motivar, enriquecer y fortalecer estas habilidades en los estudiantes de transición de la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis, es necesario implementar estrategias pedagógicas basadas en la pedagogía crítica.

2.4.2. La Lecto-escritura, se concibe como la forma de comunicación más compleja que posee el ser humano y vehículo por excelencia de registro de las variaciones culturales y técnicas de la sociedad. Son variados los aportes intelectuales que han contribuido con este fenómeno, entre ellos encontramos, la teoría sociocultural de Lev Vigotsky (1885-1934), la teoría cognitiva de Jean Piaget (1896-1981) y la teoría sociopolítica de Paulo Freire (1921-1997).

Leer y escribir procuran el acceso a la alfabetización; aprender el valor de la comunicación a través de la palabra escrita, a temprana edad, cuando el niño se enfrenta al entorno impreso hasta hacer de la palabra un hecho consciente. Inicialmente, la necesidad de saber lo que las palabras significan es una simple curiosidad, luego es reemplazada por un deseo de comunicar. Los deseos, necesidades y conocimientos, primeramente, se comunican a través del lenguaje oral (escuchar y hablar), fundamentos de la alfabetización. A continuación, la adquisición de la lectura y la escritura

capacita el desarrollo de la individualidad humana. Freire (1997) complementa esta idea cuando dice que:

El aprendizaje de la lectura y de la escritura, no tendrá significado real si se hace a través de la repetición puramente mecánica de sílabas. Ese aprendizaje sólo es válido cuando, simultáneamente con el dominio de la formación de vocablos, el educando va percibiendo la solidaridad que existe entre el lenguaje- pensamiento y la realidad, cuya transformación, al exigir nuevas formas de comprensión, plantea también la necesidad de nuevas formas de expresión (pp.54-55)

Se considera que los niños valoran la lectura y la escritura, como herramientas que le permiten ampliar el conocimiento de sí mismos y de su medio cuando, sin ayuda de padres o docentes, son capaces de contrastar en sus libros los temas que estos transmiten, consolidar sus saberes, expresar sus opiniones y gozar del placer estético que brinda la lectura recreativa y la escritura creativa.

El reconocimiento de la palabra viene a establecer, entonces, un proceso doble donde se identifican símbolos a los cuales se les relaciona un significado. De ahí que se acentúe, que el reconocimiento de las palabras es fundamental para la lectura, pero si no hay comprensión, no hay lectura. Y como bien señala Freire (1997), “Es inútil pasar las páginas de un libro si no se ha alcanzado su comprensión... La comprensión de un texto no es algo que se recibe de regalo: exige trabajo paciente de quien se siente problematizado por él” (p. 112)

Es de gran importancia la lectura y la escritura para lograr una comunicación tanto oral (habla-escucha) como escrita (lectura y escritura) y gestual. Para concluir Freire (1984) sostiene que:

Leer y escribir son actividades comprometidas con el mundo y con la gente. Desgarrados del mundo, los textos no tienen sentido. La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra escrita y la lectura de un texto se prolonga en la inteligencia del mundo. La lectura es un modo de vivir, una manera peculiar de ejercer la conciencia. Leer es pensar, es razonar, dialogar, criticar. Leer es ejercer de crítico. No importa la cantidad de textos leídos, lo que importa es como se lee. Aprender a leer es iniciar un proceso de maduración que se prolonga a lo largo de toda la vida. (p.54).

2.4.3. La escritura. Esta constituye un proceso de composición e integración de las ideas cuyo propósito principal es la comunicación, con otros o consigo mismo. Este proceso implica un progreso evolutivo que va desde los garabatos y dibujos utilizados por el niño en su esfuerzo por comunicarse, hasta las formas más sofisticadas de un escritor reflexivo quien ha logrado controlar el proceso de la escritura y ha desarrollado un sentido del diálogo. La escritura es un instrumento que permite que el individuo exprese sus vivencias, sentimientos de manera libre y espontánea además de reflexionar sobre lo que piensa.

La escritura debe ser entendida como una actividad social. Este postulado lo explica Vygotsky (1931), cuando afirma que:

La escritura debería poseer cierto significado para los niños, debería despertar en ellos una inquietud intrínseca y ser incorporada a una tarea básica para la vida. Sólo entonces, podremos estar seguros de que se desarrollará no como una habilidad que se ejecuta con las manos y los dedos, sino como una forma de lenguaje realmente nueva y compleja (p.177).

A lo que Cassany (1999) agrega que

“aprender a escribir transforma la mente del sujeto; el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje” (p. 47).

Para Teberosky (1995), la escritura es un invento para aumentar la capacidad intelectual. Esta es su primera prolongación y lo logra por la vía de ser un aprendizaje permanente. Así se permite ayudar en la memoria y la comunicación, en el espacio y en el tiempo, de tal modo que no podría existir la ciencia sin la escritura. Por consiguiente, esta admite explicar la práctica y dejarla, para que otro lector, en otro momento, pueda leer e interpretar de otra manera distinta.

Los niños desde edades muy tempranas se han apropiado de la información escrita que ha sido transmitida a través de muchísimas fuentes. Así lo expresan Ferreiro y Teberosky (1979) el niño es un productor de textos, igual que el adulto, es decir, que el proceso redactor comienza a construirse desde edades tempranas. Esto se puede observar cuando el niño tiene acceso a los lápices y papeles que encuentra en su casa, él realiza intentos claros de escribir, diferenciados de los de dibujar. Es así como para el proceso de aprendizaje de la escritura interviene el contexto sociocultural y la función que tiene la lengua escrita para comunicar significado. Al respecto Ferreiro y Teberosky (1991), indican:

Sabemos, gracias a la obra monumental de Piaget, que los niños no esperan tener seis años y una maestra delante para comenzar a reflexionar acerca de problemas extremadamente complejos, y nada impide que un niño que crece en una cultura donde la escritura existe reflexione también de esta clase particular de marcas y organice sus ideas al tratar de comprenderlas” (p.79)

Ferreiro y Teberosky (1997) en sus investigaciones sobre la apropiación de la lengua escrita encuentran que los niños y las niñas pasan por una serie de niveles y subniveles en el proceso de aprendizaje; y al ingresar a la escuela poseen algunas concepciones sobre la escritura. Por lo tanto,

los niños, desde edades muy tempranas, se han apropiado de la información escrita transmitida de diversas fuentes: empaques de galletas, refrescos, periódicos, libros, entre otros materiales. Así mismo han puesto en evidencia que existen muchas formas de escribir en la vida, y que esas otras formas por no ser alfabética no dejan de ser escritura. De ahí que los niños a temprana edad aprenden a escribir a partir del conocimiento que les brinda el medio en el que se desenvuelven.

Las autoras plantean que la escritura evoluciona de manera procesual. Allí se distinguen unos niveles para llegar a la escritura formal. De ahí que el niño se apropia del sistema de la lengua escrita, a partir de su desarrollo cognitivo y de la interacción con el mundo de los textos. Ellas reconocen que los niños tienen una historia escritural y clasifican las grafías en cuatro etapas:

1. *Rayones*: el niño realiza trazos indiscriminadamente atribuyendo un significado.
2. *Garabatos*: escribe trazos continuos semiestructurados, que percibe en los textos. Comienza a organizar los grafismos uno a continuación del otro.
3. *Pseudolettras*: se da cuando se toma conciencia de los textos culturales, son signos diferentes entre sí, similares a las grafías convencionales.
4. *Letras*: realiza trazos de letras convencionales.

Ferreiro y Teberosky (1991) señalan que la escritura representa el medio perfecto para el desarrollo intelectual del ser humano, ya que, a través de ella, el hombre escribe lo que ha aprendido, reconociendo sus aciertos y errores, siendo capaz de corregirlos. Cuando el niño aprende a leer y a escribir no solamente está aprendiendo a decodificar mensajes y a escribir los mismos, sino que ya está capacitado para comprender los mensajes y crear sus propios criterios.

2.4.3.1. La psicogénesis de la escritura en el niño. Desde la psicogenética, las investigadoras Ferreiro y Teberosky (1979) han realizado aportes importantes en relación con la escritura, planteando que el conocimiento de ésta se va desarrollando de manera sistemática a lo largo de los periodos o niveles por los que va atravesando el niño. Además, indican tres elementos importantes para entender el proceso de construcción de la lengua escrita: a. El aprendizaje fuera del contexto escolar, donde los niños mantienen una constante interacción con la lectura y la escritura (ámbito familiar o social) siendo estas consideradas importantes porque es aquí donde comienzan el aprendizaje del objeto de conocimiento; b. Establecer que a temprana edad los niños empiezan a

cuestionarse qué es y cómo se usa la lengua escrita; c. Observar de forma positiva las primeras escrituras de los niños, considerando que no son errores (como lo presenta la enseñanza convencional), sino que forman parte de las diferentes consideraciones que efectúan los niños sobre el objeto de conocimiento.

Las autoras investigaron sobre el proceso de construcción infantil del sistema de escritura, bajo el supuesto de que los niños antes de leer y escribir crean hipótesis propias acerca de este sistema de representación. A continuación, se presenta una síntesis de los diferentes niveles de escritura (ver tabla # 1).

Tabla # 1. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño de Ferreiro y Teberosky (1979).

Estadio	Etapas	Edad	Desarrollo de la escritura
Pre-fonético	Pre silábica	3 a 4	<p>En este nivel, el niño escribe haciendo grafías ajenas a toda búsqueda de correspondencia entre éstas y los sonidos que representan. Aún no hay comprensión del principio alfabético, por lo tanto, no hay correspondencia grafema-fonema.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Diferencia letras de números de otro tipo de dibujos. <p>Reproduce los rasgos típicos (imitando trazos de manuscrita o imprenta).</p> <p>Estas grafías no tienen linealidad, orientación ni control de cantidad. En algunos casos necesita del dibujo para significar sus textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comienza a organizar los grafismos uno a continuación del otro. <p>Solo pueden ser leídas por el autor.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El tamaño de las palabras es proporcional al tamaño del objeto ➤ Comienza a reordenar los elementos para crear nuevas “palabras” siguiendo dos principios: <p>Hipótesis de la Cantidad: No se puede leer si no hay una cierta cantidad de letras.</p> <p>Hipótesis de la Variedad: “Letras iguales no sirve para leer”</p>
Fonético	Silábica	4 a 5	<p>El niño descubre la clave de la escritura fonética, que consiste en hacerle corresponder a una parte sonora de la palabra una o unas letras que la representan, sin buscar la correspondencia sonora convencional.</p> <p>Cuando el niño comienza a poner en correspondencia el lenguaje hablado y el escrito, surge la etapa silábica. Puede detectar al menos un sonido de la sílaba, generalmente vocales o consonantes continuas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Eje cuantitativo: descubre que la cantidad de letras puede corresponder a la cantidad de partes de la emisión oral (sílaba). Puede

			<p>no prever la cantidad, pero sí ajustarla al interpretar. Empieza a anticipar la cantidad.</p> <p>➤ Eje cualitativo: aparece el uso de las letras con su valor sonoro convencional.</p> <p>Las hipótesis de cantidad y variedad coexisten y generan conflictos y existen contradicciones con las escrituras adultas y sus interpretaciones. Esto da un desequilibrio que el niño intentará resolver.</p>
	Silábica - alfabética	5 a 7	<p>Los niños empiezan a descubrir que también la sílaba se puede partir en sonidos elementales. Empiezan entonces a representar sílabas con algunas grafías y sonidos elementales con otras. El niño empieza a detectar y representar algunas sílabas en forma completa.</p> <p>Es un período de transición. Maneja las dos hipótesis: algunas letras mantienen el valor silábico –sonoro, mientras que otras no. Conviven ambas hipótesis en una misma escritura.</p>
	Alfabética	8	<p>En sucesivas y complejas fases llenas de altibajos, pero a una velocidad asombrosa, los niños arriban a la clave alfabética de la escritura: “la correspondencia fonográfica”. El niño puede detectar todos los sonidos y representarlos adecuadamente con su letra.</p> <p>A cada letra le corresponde un valor sonoro. A pesar de que han avanzado en la construcción del sistema de escritura, esta hipótesis no es el punto final de un proceso, ya que luego se enfrentará con otras dificultades (ortografía, separación de palabras, etc.)</p>

Fuente: Elaboración propia.

2.4.4. La lectura. Existen numerosas investigaciones (Jackson, 1982; Chomsky, 1971; Clay, 1975; Cohn, 1981 citadas por Ruiz, 1996) que hacen referencia a los niños que aprenden a leer sin una instrucción formal, coinciden en que el lenguaje emerge de una necesidad de comunicarse con los demás. Por un lado, se puede observar que el ambiente sociocultural ejerce gran influencia en el desarrollo de esta habilidad. Para que este ambiente sea propicio se requiere de la interacción verbal entre los integrantes de la familia, donde se promueva una actitud positiva frente a la lectura cotidiana, y donde el niño tenga acceso a todo tipo de material para lectura y escritura. De esta forma se podrían dar las condiciones para satisfacer la curiosidad del niño para realizarlo. Ésta teoría la explica Ruiz cuando dice "...la habilidad para leer no emerge de un vacío, sino que se fundamenta en el conocimiento preexistente del niño y la niña sobre el lenguaje, y se construye mediante un proceso dinámico en el cual interactúan y se apoyan los cuatro procesos del lenguaje: escuchar, hablar, escribir y leer" (Ruiz, 1996, p. 43)

Por otra parte, leer es un proceso complicado que combina lo que el lector (niño) puede enseñarse a sí mismo, por intermedio de su conocimiento del lenguaje y del mundo, con la

habilidad de los adultos para comprender qué tipo de información le es más beneficiosa. Esto lo corrobora Freire (1997) cuando dice que “la lectura del mundo antecede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta ni puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquel” (p. 94). La base fundamental para que un niño aprenda a leer es la comprensión; por consiguiente, esta debe ser el objetivo fundamental, que permitirá, a la vez, la elaboración de nuevas categorías en su estructura cognoscitiva y en las relaciones que establece la teoría del mundo de cada lector.

Se confirma de este modo que la lectura no es una simple característica del ser humano, es una práctica trascendental utilizada para comunicarse y que solo se perfecciona, cuando se hace constantemente; como lo afirma Smith (1989), “La lectura no solo se aprende a través de ella misma, sino que aprender a leer comienza al estar leyendo” (p. 95).

Solé (2011), indica que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían a su lectura” (p.17). La lectura debe tener una finalidad: bien sea como disfrute, para buscar una información concreta o para seguir instrucciones en realizar una determinada actividad.

Así mismo, para que esa finalidad sea satisfactoria se necesita de la comprensión lectora. Para Solé la comprensión de lectura es la habilidad para asimilar de manera significativa el concepto de un relato escrito. Solé (2001) lo aclara cuando sostiene que:

La comprensión lectora es importante porque es un factor esencial para el progreso intelectual de los estudiantes. Es a través de las actividades de estas características donde los alumnos desarrollan determinadas estrategias que les permiten comprender aquello que están leyendo e incorporarlo en su esquema interno, relacionándolo con sus conocimientos previos y haciendo que se transforme en un aprendizaje significativo. (p. 40).

Para que exista la comprensión, el niño debería relacionar la información que el autor le proporciona con la información acumulada en su mente; Por lo tanto, este proceso de conexión de la información nueva con la previa es el proceso de la comprensión.

2.4.5. Niveles de comprensión lectora. Barret (1981), los organizó de acuerdo a las siguientes categorías:

2.4.5.1. Comprensión literal. En este nivel los estudiantes pueden identificar directamente los personajes, ideas principales, etc., en otras palabras, toda la información explícita en el texto.

Es propio de los niños que cursan los primeros años de escolaridad. La exploración de este nivel de comprensión será con preguntas reales, con interrogantes como: ¿Qué? ¿Cuál? ¿Cómo?, entre otras.

En este primer nivel de comprensión literal, el lector empieza a desarrollar las habilidades fundamentales de reconocer y recordar. Esto se les debe enseñar a los niños. Este nivel incluye las siguientes operaciones: identificar los personajes, lugares, acontecimientos o circunstancias, saber encontrar la idea principal, reconocer las secuencias de una acción, identificar relaciones de causa y efecto, relacionar el todo con sus partes, recordar hechos, épocas, lugares.

Para enunciar preguntas literales, se puede acudir a: qué, quién es, dónde, quiénes son, cómo es, con quién, para qué, cuándo, cuáles, cómo se llama.

2.4.5.2. Comprensión inferencial. El niño demuestra la capacidad de hacer conjeturas, anticipaciones y hacer hipótesis de acuerdo al contenido textual. La comprensión inferencial, se refiere a la elaboración de ideas o de elementos que no están expresados explícitamente en el texto, es la verdadera esencia de la comprensión lectora, puesto que es una interacción constante entre el lector y el texto.

Por lo tanto, a los niños se les debe enseñar a: Activar el conocimiento previo del lector, predecir resultados, formular anticipaciones sobre el contenido del texto, formular suposiciones sobre el contenido, inferir el significado de palabras, predecir un final diferente, diferenciar lo real de lo imaginario.

Para enunciar preguntas inferenciales, se puede acudir a: qué pasaría antes de, qué significa, por qué, qué diferencias, cómo podrías, cuál es, qué semejanzas, a qué se refiere cuando, qué título, cuál es el motivo, qué conclusiones, qué crees.

2.4.5.3. Lectura crítica. En este tipo de lectura, el niño aprende a emitir una opinión acorde al texto; para ello, pone de manifiesto dos niveles de juicio de realidad y fantasía. Este nivel permite la reflexión del lector que necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes y evaluar las afirmaciones del texto contrastando con su propio conocimiento del mundo.

Por lo tanto, a los niños se les debe enseñar a: Juzgar el contenido del texto bajo un punto de vista personal, emitir juicios frente a un comportamiento de los personajes, expresar opiniones, manifestar reacciones que les provoca un determinado texto, integrar la lectura en sus experiencias propias, cambiar el final del texto, realizar un dibujo.

Para enunciar preguntas críticas, se puede acudir a: Crees que es, cómo podrías calificar, qué opinas, cómo crees que, qué debería ser, qué hubieras hecho, cómo te parece, que crees, que te parece, cómo calificarías, qué piensas de.

2.4.6. El Cuento Infantil. A lo largo de la historia, el cuento infantil, ha sido una herramienta al servicio de la enseñanza. Éste media en el desarrollo de la creatividad del niño, ya sea narrado o leído, porque favorece la habilidad lingüística y contribuye a obtener nuevos conocimientos.

El cuento se considera importante por ser un género narrativo dirigido a la población infantil, capta la atención de los niños por sus imágenes llamativas, por sus textos cortos y sencillos; al respecto Colomer (2005) afirma que “la forma en la que están escritos los libros infantiles ayudan a los lectores a dominar muchos aspectos necesarios para la comprensión lectora, en general” (p. 100).

Así mismo, el cuento es una forma de narración que posee una estructura diferente a la de un texto descriptivo o expositivo. Éste desarrolla un tema central, hay unos personajes, existe un problema que involucra a los personajes y al final el conflicto se resuelve. En él intermedian diferentes elementos espacio-temporales que permiten contextualizar y comprender la historia. De acuerdo con Colomer (2005) existen unos elementos fundamentales para hacer estas narraciones:

Alguien: quien lo sabe todo acerca de lo que narra, se sitúa fuera de la historia, habla en tercera persona, interrumpe el relato para intervenir directamente cuando lo cree necesario y sigue el orden de los acontecimientos relatados, sin explicar las reglas del artificio, (docente o padres),

Cuenta a alguien: quien tiene suficientes datos para interpretar lo que se le dice con precisión y de quien no se reclaman conocimientos referenciales especiales, (público, los niños),

Una sola historia: situada en el pasado, adscrita a un único modelo convencional de género y expresada en los tipos textuales propios de la narración,

De un personaje: fácilmente representable y susceptible de identificación,

En un escenario: que también es susceptible de ser identificado,

A quien ocurre un conflicto: externo y con una causa bien determinada,

Que se desarrolla: en forma cohesionada

Según relaciones de causa-efecto

Y que se resuelve al final: con la desaparición del problema planteado (p.123)

Así mismo, se muestran algunas características sencillas de los cuentos infantiles en su estructura, que permiten ejercitar habilidades para ordenar, secuenciar eventos y establecer relaciones de causa y efecto. Igualmente, el cuento se convierte en una herramienta que cobra gran valor y logra cautivar a los lectores más pequeños. De tal manera, favorece el desarrollo de las habilidades cognitivas, su comprensión sobre alguna idea o concepto y facilita el acercamiento al proceso lectoescriptor. Propp (1985) asegura que:

El cuento se adapta en nuestros tiempos a las nuevas circunstancias, tal como se ha adaptado siempre a las circunstancias de su entorno; hoy día se puede percibir una modernización tecnológica en los relatos tradicionales y se da una sustitución de personajes por otros más de acuerdo con nuestro entorno (p. 52).

Es por ello que, cuando a los niños se les lee o se les permite que tengan un contacto individual con los libros, se está dando la oportunidad para que hagan un ejercicio de observación, descripción y lectura de imágenes; Así es como ellos descubren diferentes realidades, estableciendo relaciones, comparaciones entre lo que ocurre en el cuento y en su vida real. De allí, entienden que tanto las imágenes como las letras tienen un significado que lleva un mensaje, lo que incentiva el descubrimiento de la lectura convencional, convirtiéndose en un desafío para ellos.

Así mismo, sucede con el ejercicio escritor ya que los cuentos permiten que su imaginación se extienda y los lleva a comprender que todo lo que piensa, sus sueños o fantasías también las puede contar por medio de ese código que inicia en la etapa de presilábica (con los garabatos, los dibujos, las pseudolettras) y va evolucionando, perfeccionándose hasta llegar a la etapa alfabética, encontrando que siempre podrá utilizarla como una forma de comunicarse. Reyes (2007) resalta en el niño que esa “capacidad para representar y construir significado lo convierte en miembro activo de la cultura escrita. Inmerso en esas coordenadas simbólicas que lo han ido nutriendo, él también ha descubierto que puede re-crear ese legado” (p. 92). Al mismo tiempo, la estructura sencilla que tienen los cuentos los convierte en un modelo inspirador para sus escritos.

Por eso, la imagen que acompaña la palabra, se convierte en un complemento, logrando generar mayor recordación de los acontecimientos, los personajes, el entorno y sus características, puesto que la imagen aporta mayor cantidad de información a la actividad imaginativa. En la actualidad,

el estudiante dejó de ser receptor en su educación para convertirse en constructor crítico, libre y autónomo de manera que se tiene como propósito alcanzar el intercambio de experiencias y conocimientos. Por lo tanto, el cuento ha servido al niño para desarrollar su capacidad de ser crítico y activo.

Aquí es indispensable mencionar la clasificación que hace Pelegrín (1984) de los cuentos que son propicios para desarrollar el proceso escritor en los niños:

Cuentos de fórmula. Apropriados para niños de dos a cinco años. Tiene una estructura verbal rítmica y repetitiva. Interesa la forma en que se cuentan y el efecto que causan en el niño, más que el contenido de los mismos. A este tipo pertenecen los cuentos mímicos....

Cuentos de animales. Para niños de cuatro a siete años. Los protagonistas son animales y a cada uno corresponde un arquetipo o personalidad determinada: el zorro es astuto, la tortuga es perseverante, etc.

Cuentos maravillosos. Para niños de cinco años en adelante. Son todos aquellos en los que intervienen aspectos mágicos o sobrenaturales. Pueden tener su origen en los mitos o culturas antiguas. Aparecen personajes con características fuera de lo común, como hadas, brujas, príncipes, etc. Los cuentos maravillosos suelen responder al siguiente esquema y tienen tres momentos clave en su estructura interna: una fechoría inicial que crea el nudo de la intriga, las acciones del héroe como respuesta a la fechoría y el desenlace feliz; el restablecimiento del orden. (pp. 94-99)

2.4.5.1. ¿Por qué escoger los cuentos de Ivar Da Coll? Es mucho más fácil de comprender un texto que se acerca en su temática al entorno de los estudiantes, por eso se quiere resaltar el contexto social, político y cultural de Colombia. Por lo tanto, se hace necesario realizar una indagación previa de los escritores colombianos de Literatura Infantil. En éste proceso surgen personajes como Jairo Aníbal Niño, Irene Vasco, Yolanda Reyes, Triunfo Arciniegas, quienes fueron descartados para este trabajo por escribir para niños mayores de 8 años puesto que la población a la que va dirigido no supera los seis años. Es aquí donde aparece Ivar Da Coll, un escritor colombiano, nacido en la ciudad de Bogotá en 1962. Quien realiza su creación literaria para resaltar las características de las diferentes regiones y enfrentar a los estudiantes con la realidad, de una manera que la puedan asimilar. Sus cuentos están dirigidos para niños no alfabetizados. Éstos textos están en formato libro-álbum, con secuencias de imágenes, que promueven la imaginación y la creatividad. Estas obras permiten a los niños cuestionar y reflexionar sobre su contexto. Gracias a su obra Chigüiro, actualmente es identificado como el pionero del libro-álbum en Colombia.

El libro álbum es considerado por excelencia como aquel cuento donde el texto y la imagen funcionan como un todo, no se pueden separar. La imagen aporta el mayor significado para quien trata de leerla o quizá interpretarla sin necesidad de utilizar el texto como recurso inmediato. Así como lo plantea Ospina (2010): “Un libro álbum es una perfecta conjunción entre palabras e ilustraciones. Ambos lenguajes son códigos independientes que se complementan de manera poética para crear nuevos sentidos más allá de lo textual y lo visual.” (p. 63). Dicho esto, se reitera la estrecha relación que existe entre imagen y texto, que permite generar mundos posibles donde cada sujeto le adhiere significado al texto según su forma de leerlo, interpretarlo o darle un sentido desde lo real o imaginario.

Ahora bien, la imagen resulta ser el elemento más valioso y determinante en los procesos de lectura y escritura inicial, así como lo dice Cruder (2008): “atender a las imágenes de los libros de texto implica tener presente que se trata de los libros destinados a los niños que, mayoritariamente, se inician con estos textos en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura. Por lo tanto, estamos hablando de destinatarios que mirarán las imágenes para ir luego y con trabajo adicional y mediado por el adulto, al texto escrito” (p. 38).

2.4.7. Los círculos de lectura como estrategia pedagógica. La estrategia del círculo de lectura se argumenta en la sabiduría de grupos y tradiciones indígenas de diferentes partes del mundo para la resolución pacífica de conflictos, en los conocimientos de las teorías dialógicas, la teoría de la dinámica de grupos, de la educación popular y de la educación holística (Martínez, 2010) cada una con sus propios objetivos.

Por lo que el propósito de utilizar el círculo de lectura como estrategia didáctica está orientado a estimular la reflexión personal y colectiva, mediante actividades en las que los estudiantes participantes puedan hablar y ser escuchados. Y, en este sentido, cabe resaltar, que no se pretende conducir a los participantes a alcanzar un objetivo determinado, buscan adicionalmente que los participantes aprendan de los otros y mejoren sus relaciones sociales. Es así que, Quero, Ballestas y Antiche, (2014), señalan:

El “Círculo de Lectura” se considera una experiencia que permite el desarrollo de las habilidades de razonamiento verbal y escrito, como dimensiones del pensamiento crítico de los estudiantes, ya que toma en cuenta las fases de la lectura y los altos grados de abstracción y

reflexión que ésta permite (p. 69). Finalmente, El “Círculo de Lectura” propicia la adquisición de competencias y el aprendizaje significativo.

2.5. Marco Pedagógico

El enfoque o marco que contempla la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis, para promover el aprendizaje es el Modelo Constructivista. Por lo tanto, todos los docentes y sus proyectos de aula deben identificarse con éste. Este enfoque plantea que el sujeto que aprende es el protagonista del proceso educativo y no un objeto depositario de conceptos o hechos. Por tanto, la enseñanza debe abogar por el desarrollo integral del sujeto a nivel intelectual, social, moral y con la posibilidad de abarcar lo estético y lo creativo. Desde esta perspectiva, el conocimiento y el individuo son vistos con posibilidades de cambio constante.

El aprendizaje es un proceso de descubrimiento y en construcción permanente, en el que los saberes previos sirven de plataforma para explorar, construir conocimientos, relaciones y experiencias. Así mismo, es un proceso activo que nace de la interacción social y cultural de los estudiantes, y que genera el desarrollo hacia formas de autonomía, participación y creatividad más complejas. De tal manera que, el aprendizaje “[...] hace nacer, estimula y activa en el niño un grupo de procesos internos de desarrollo dentro del marco de las interrelaciones con otros” (Vygotsky, 1982, p.115).

Freire considera el conocimiento como una construcción social, como un proceso y no como un producto resultado de un cúmulo de información de hechos. Para este autor, la educación es comunicación, es diálogo y en ese sentido, en el proceso de adquisición de un conocimiento, no puede romperse la relación pensamiento-lenguaje-contexto o realidad. De lo anterior, se infiere que en este evento no se trata de la transferencia de un saber, sino de un encuentro de interlocutores que aprenden juntos y que juntos buscan la significación de los significados.

La actividad en el desarrollo se concibe como la interacción que el sujeto establece con los objetos del mundo físico y social; pasa de un plano externo, sensorial y práctico a uno interno, reflexivo, que le permite encontrar las relaciones que existen entre ellos, representarlas y operar mentalmente para así construir o reconstruir conocimientos. De ésta forma logra alcanzar niveles

cada vez más superiores en sus propias y muy personales maneras de pensar y de relacionarse con los objetos y las personas.

La comprensión de la actividad como forma esencial mediante la cual el niño aprende y logra su desarrollo fundamenta la concepción de una pedagogía activa. Sobre ésta deben construirse las estrategias a través de las cuales se cumple el proceso pedagógico en el nivel de preescolar. (Lineamientos Generales y Curriculares del Preescolar. P13)

La pedagogía ha construido una serie de representaciones ideales del mundo de lo educativo para explicar teóricamente su quehacer. Dentro de ellos este trabajo centrará su enfoque en el modelo pedagógico constructivista caracterizado por ser activo, dialogante donde docente y estudiante interactúan en el desarrollo de la actividad pedagógica con el fin de construir, facilitar y reflexionar sobre el conocimiento en beneficio de la integralidad del sujeto. Como menciona De Zubiría (2006): “la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, sino en el desarrollo”.

Por otro lado, el trabajo tendrá un enfoque en el aprendizaje significativo. Los postulados constructivistas a tener en cuenta, por su relevancia con la literatura infantil, en esta investigación son (De Zubiría 2006):

En el aprendizaje significativo existen una serie de características como:

- Los nuevos conocimientos se incorporan a la estructura cognitiva del estudiante.
- El estudiante relaciona los nuevos conocimientos con sus saberes previos.
- El alumno quiere aprender todo lo que se le presente porque lo considera valioso.

El docente contemporáneo, debe ser consciente que se debe tener la capacidad para leer el mundo, interpretarlo y transformarlo. Freire (1969), dice que los docentes tienen como misión la formación de seres humanos para un nuevo país, para unas nuevas realidades sociales. La teoría y la práctica, el discurso y la acción deben ir de la mano y vivirse en el diálogo. Un diálogo que es amor, humildad, fe en los hombres, solidaridad, respeto y tolerancia. Acha (1985) complementa esto cuando sostiene que “al ser la educación un acto de amor, es un acto de coraje que no puede rehuir ni el análisis de la realidad, ni la dimensión creativa” p.192), y que la praxis educativa, en

el aula y fuera de ella, debe estar rodeada de un humanismo tal que comprenda a la persona en su ser y sentir y que pretenda la formación integral con justicia y con democracia.

2.6. Marco Legal.

Los principales fundamentos legales que rigen la educación preescolar se enmarcan en la Constitución Política de Colombia (1991), la Ley General de Educación (*Ley 115 de 1994*, 1994) y el Decreto 2247 (1997) que establece las normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar.

La Ley General de Educación hace énfasis en una nueva concepción de logro que se expresa en el desarrollo de competencias comunicativas en el área de lengua castellana. Estas competencias tienen presencia significativa en los fines y en los objetivos por niveles, y se constituyen en uno de los ejes de la formación integral de niños y jóvenes.

Ley 115 de 1994. Artículo 11. La organización y la prestación de la educación formal; en ella se establece que la educación preescolar comprendería mínimo un grado obligatorio.

Ley 115 de 1994. Artículo 15. Define la Educación Preescolar como aquella que es “ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, y socio afectivo, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”.

Ley 115 de 1994. Artículo 16. Mencionan diez objetivos específicos del nivel preescolar. Ellos se refieren al niño, su desarrollo y aspectos básicos de aprendizaje, entre los que se encuentra la lectoescritura y la solución de problemas, habilidades y destrezas propias de la edad, como elementos de relación con los demás y su entorno natural y cultural.

b. El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lectoescritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas. (*Ley 115, 1994, p.5*)

Ley 115 de 1994. Artículo 20. Desarrollo de habilidades comunicativas para leer, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana.

Resolución 2343 de 1996. Adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, establece los indicadores de logro curriculares para la

educación formal. Se presentan los lineamientos de Educación Preescolar y las dimensiones del desarrollo del niño. Allí se exponen las dimensiones socio afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética. A partir de ellas se han implementado hasta la actualidad, los indicadores de logro para la educación preescolar.

El Decreto 2247 de 1997, Artículo 13, literal 7. La creación de ambientes de comunicación que favorezcan el goce y uso del lenguaje como significación y representación de la experiencia humana. Adicionalmente, propicien el desarrollo del pensamiento como la capacidad de expresarse libre y creativamente.

Decreto 230 de 2002. Indica que con el fortalecimiento de la calidad educativa se da paso al desarrollo de la lectoescritura, se obtienen resultados productivos ayudando a fortalecer la enseñanza y brindando una consolidación del proceso lectoescritor como estrategia de conocimiento estructurado en el plan de estudio.

Decreto 133 de 2006. Adopta los lineamientos de política pública de fomento a la lectura para el periodo 2006 – 2016, su finalidad es generar oportunidades que favorezcan el acceso a la cultura escrita, el desarrollo de la oralidad, de las prácticas de la lectura y escritura de los habitantes bogotanos con prioridad en niños y jóvenes.

Documento 23 de la serie Orientaciones Pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, la Literatura en la Educación Inicial. De allí se puede recuperar que “Se trata de un momento en la primera infancia en la que aprenden a encontrar múltiples y diversas maneras de ser niñas y niños mientras disfrutan de experiencia del juego, arte, literatura y exploración del medio, que se constituye en las actividades rectoras de la primera infancia” (p.11).

El Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE, 2010), es una estrategia del Ministerio de Educación, que busca fomentar el desarrollo de las competencias en lenguaje mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación inicial, preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento del papel de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores.

El Plan Decenal de Educación (2006-2016) pretende "Fomentar y garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadana y el manejo de los elementos tecnológicos que ofrece el entorno".

La Política Pública de Fomento a la Lectura y la Escritura en Bogotá (2006-2016), reconoce el valor que tiene la lectura y la escritura como condición para alcanzar mejores niveles educativos y mantener posibilidades de aprendizaje durante toda la vida.

En los últimos años, las políticas públicas han dado mayor relevancia a la vinculación del nivel transición en el sistema educativo, a fortalecer y priorizar los derechos de los niños, al reconocimiento de éstos como sujetos de aprendizaje y por lo tanto, al fomento de la lectura y escritura. A partir de la recopilación de todos estos documentos, se recobran elementos fundamentales que sustentan la investigación "Círculos de lectura, una experiencia desde la pedagogía crítica para motivar el proceso lectoescritor en transición.

Capítulo 3. Metodología

“No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza”.

(Freire, 1997, p.30)

3.1. Diseño metodológico

En este capítulo se desarrollan de manera amplia los aspectos referentes al lugar, la población y los instrumentos empleados para el desarrollo y la recolección de la información necesaria para la validación de la investigación.

3.1.1. Tipo de investigación: Se ha considerado realizar una investigación desde el enfoque cualitativo, con una metodología desarrollada y enmarcada en la investigación – acción educativa.

La investigación “Los círculos de lectura, una experiencia desde la pedagogía crítica para motivar el proceso lectoescritor en transición”, es cualitativa ya que produce unos hallazgos que no son posibles encontrar por medios de cuantificación. En esta, el maestro investigador interactúa en el aula con los estudiantes, mediante la implementación de una propuesta pedagógica como estrategia orientadora para motivar habilidades lectoescritoras en los estudiantes de transición.

De acuerdo a lo que plantea Sampieri (2010), la investigación cualitativa se enfoca en comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto (Sampieri, 2010).

La Investigación acción, en adelante I-A, puede situarse en la aparición del método de investigación-acción propuesto por Kurt Lewin en la década del 40 (Kemmis y McTaggart, 1993; Elliot, 1994) quien concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos. La I-A consiste en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación. Bausela, la explica así:

Se presenta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que como señalan Kemmis y MacTaggart (1988); (i) Se construye desde y para la práctica, (ii) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura

comprenderla, (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (iv) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (vi) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. (Bausela, 2004, p.2)

La presente investigación acoge específicamente la Investigación Acción Educativa, en adelante I-A E, que permite al docente intervenir en los aprendizajes de los estudiantes para que la enseñanza se convierta en un aprendizaje significativo y estos encuentren sentido a lo que están realizando. Frente a la función que cumple la I.A.E., Elliot (1994) afirma:

La investigación-acción en las escuelas cumple la función de analizar las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como problemáticas, pero que son, al mismo tiempo, contingentes, es decir, susceptibles de cambio. Se trata de acciones prescriptivas, esto significa, acciones que precisan de una respuesta práctica (pp. 5, 6).

La I-A E presenta algunas características particulares que la distinguen de otras, entre las que se puede señalar la manera como se aborda el objeto de estudio, las intencionalidades o propósitos, el accionar de los actores sociales involucrados en la investigación, los diversos procedimientos que se desarrollan y los logros que se alcanzan. Y como se había indicado anteriormente, se construye desde y para la práctica pedagógica en el aula de clase, al permitir comprender y transformar la misma, a través de la participación en las diferentes fases de la investigación. Ella promueve la realización de un análisis crítico de las situaciones presentadas, con un alcance exploratorio descriptivo.

El objetivo de la I-A-E es transformar la práctica a través de la construcción del saber pedagógico individual. No se trata de construir teoría general, sino de estar en constante revisión de sus prácticas, como lo explica Stenhouse (1981):

En consecuencia, el profesor no se enfrenta con los problemas a que da lugar generalizar más allá de la propia experiencia. Dentro de este contexto, la teoría es simplemente una estructura sistemática de la comprensión de su propia labor. En suma, la IA-E es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanente y sistemáticamente su práctica pedagógica. (p.211).

La metodología presentada para esta investigación, tiene unas posibilidades que se adaptan al fenómeno de estudiar. Una de ellas es la necesidad de partir de una realidad en la que se encuentra el docente investigador construyendo significados, es decir la búsqueda de una acción que lo lleve

a la producción de conocimiento para la transformación de prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y escritura.

3.1.2. Línea y grupo de investigación: El presente trabajo de investigación se enmarca dentro de la línea investigativa de evaluación, aprendizaje y docencia. El estudio de la problemática está en directa relación con los fines de la educación y su proceso.

3.1.3. Universo, población y muestra

3.1.3.1. Universo: El trabajo de investigación se desarrolló en la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis, localizado en el Barrio el Dorado, Localidad 3 Santa Fe, ubicado en los cerros al suroriente del área urbana de la ciudad de Bogotá.

El Barrio el Dorado está limitado al sur por el Barrio El Rocío, al norte por el Barrio El Consuelo, al oriente por el Barrio Vitelma y al occidente por los Barrios La Roca y el Triunfo. Su cercanía a la Avenida Circunvalar, a los cerros de Monserrate y Guadalupe, y al Centro Histórico de la Capital, permiten que se tenga fácil acceso al centro de la ciudad y la zona universitaria.

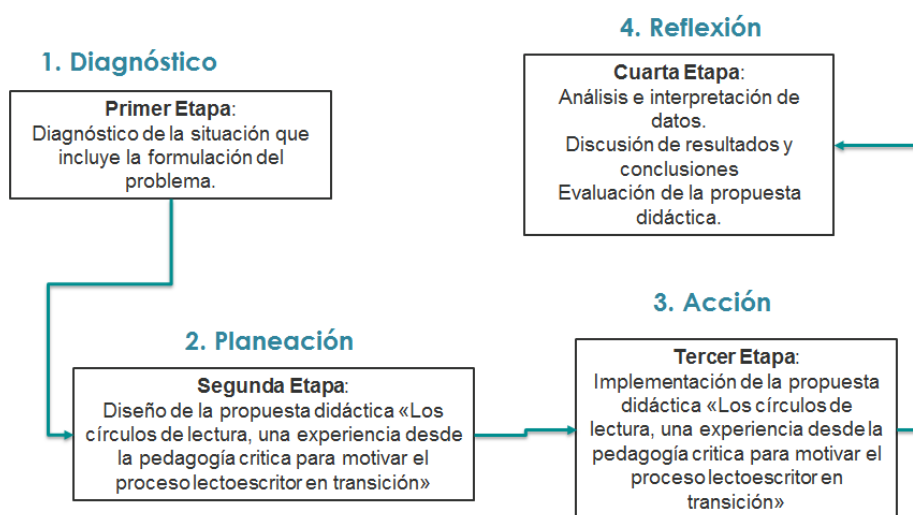
3.1.3.2. Población: La población con la que se trabajó se encuentra ubicada en la sede B. Cuenta con dos jornadas (mañana y tarde), en ella se localizan los grados de transición, primero y segundo, con un total de 140 estudiantes por jornada, distribuidos de la siguiente manera: Transición 01 (25), Transición 02 (23), Primero 101 (30), Primero 102 (30) y Segundo 201 (30).

3.1.3.3. Población objeto de estudio. Esta investigación está dirigida al grupo de transición 01 jornada tarde, formado por 13 niñas y 12 niños, que constituyen el 19% del total de la población institucional de la Sede B. El grupo fue seleccionado mediante un muestreo por conveniencia. Este término fue definido por Kinnear y Taylor así:

El muestreo por conveniencia es una técnica no probabilística en la que la muestra reunida se selecciona por posibilidad de acceso del investigador. En este tipo de muestro “*el elemento se selecciona debido a disponibilidad*” (Kinnear y Taylor, 1998 citado por Osma 2018).

3.1.4. Fases de la Investigación: Para llevar a cabo este proceso de investigación y alcanzar los objetivos planteados se tuvo en cuenta a Kemmis (1989) quien se apoya en el modelo de Lewis, quien define en 4 fases el desarrollo de una investigación acción a saber: primera fase diagnóstica

y de reconocimiento; segunda fase de desarrollo de un plan de acción; tercera fase de actuación para poner en práctica el plan de acción y observación y, por último, una cuarta fase de reflexión que analiza e interpreta los datos o situaciones que se han recogido o presentado durante la investigación. En esta investigación se presentan cuatro fases a saber: diagnóstico, planificación, acción y reflexión, que se especifican en la Ilustración 2.



Fuente: Elaboración propia.

Ilustración 2. Fases de la investigación.

3.1.4.1. Fase I. - Diagnóstico. Esta primera fase comprendió el proceso de diseño y aplicación de un instrumento para evaluar el estado de los conocimientos con los que iniciaban los niños de transición (Ver anexos 1 y 2). Se continuó con el análisis del resultado del instrumento y se determinó el diagnóstico, que evidencia las fortalezas y debilidades del proceso lecto escritor, que presentan los 25 niños del grado transición 01- 2018 del colegio Aulas Colombianas San Luis.

3.1.4.2. Fase II. Planeación: Elaboración del diseño de la propuesta didáctica “Los círculos de lectura, una experiencia desde la pedagogía crítica para motivar el proceso lectoescritor en transición”. El diseño de la propuesta está enmarcado en el modelo constructivista, para él se tuvo en cuenta como referente el método de Freire, que fue utilizado en la alfabetización para adultos, pero que será adaptado para iniciar a los estudiantes de transición en el mundo de la lectoescritura.

3.1.4.3. Fase III. Acción: Implementación de la estrategia “Los círculos de lectura, una experiencia desde la pedagogía crítica para motivar el proceso lectoescritor en transición”. Estos círculos están estructurados en ocho momentos pedagógicos: 1) Una aventura mágica, 2) lectura de cuentos, 3) palabras generadoras, 4) mis producciones escritas, 5) el rincón del cuento, 6) cuentos por montón en la biblioteca, 7) cine y más cine y 8) mi familia participa. Dentro los círculos se incluyen actividades como lectura compartida en voz alta con participación de maestros, padres y estudiantes, lectura de imágenes, recreación de historias, creación de personajes, situaciones y escenarios, escrituras y lecturas espontáneas, ejercicios de discriminación visual y auditiva, ejercicios de aprestamiento.

3.1.4.4. Fase IV. Reflexión: Corresponde al análisis e interpretación de datos y situaciones que se registraron en las tres primeras fases. La reflexión permite la deliberación a la luz de la teoría, la discusión de resultados y la evaluación de la propuesta.

3.2. Recopilación de la información

3.2.1. Técnicas de recopilación: Las técnicas utilizadas en esta investigación son:

La encuesta estructurada. Empleada en la recolección de información de manera sistemática, puntual y específica, para la obtención del diagnóstico. Las entrevistas para padres de familia y estudiantes fueron elaboradas con preguntas concretas y cerradas.

La observación participante. Técnica que consiste en que el investigador sea un sujeto activo en la investigación, donde permite la interacción socializadora de los protagonistas y facilita que la recolección de la información tenga veracidad y credibilidad.

Grupo de discusión. Técnica que suele conformarse por 10 estudiantes con una duración de dos horas máximo. En ocasiones la participación de los integrantes es por selección.

3.2.2. Instrumentos: En este apartado se presentan los instrumentos que se utilizaron a lo largo de la implementación de la estrategia, partiendo con los aplicados para determinar el diagnóstico que permitió medir el nivel lectoescritor en el que se recibió el grupo objeto de esta investigación.

El registro de la implementación de la estrategia pedagógica y la evaluación final una vez aplicada y acabada ésta.

Dentro de la metodología de la investigación acción educativa, uno de los instrumentos más importantes de recolección de datos es **el diario de campo**, debido a que permite sistematizar las prácticas investigativas. Además, favorece su progreso, enriquecimiento y transformación. Para Sampieri (2010), el diario de campo es donde “el investigador vacía sus anotaciones, reflexiones, puntos de vista, conclusiones preliminares, hipótesis iniciales, dudas e inquietudes”. (p. 424).

A lo largo de este proceso de investigación se utilizaron seis instrumentos de recolección de información, mediante los cuales fue posible reunir los datos informativos que sustentan el trabajo, a partir de las conjeturas extraídas de las prácticas propias del aula de clase.

3.2.2.1. Instrumentos de diagnóstico: Para la obtención del diagnóstico inicial del cual surge la problemática objeto de investigación se emplearon:

Guion encuesta a padres de familia: Instrumento que permitió la recepción de información vital para la construcción del diagnóstico.

Guion encuesta a estudiantes: Instrumento que permitió la recepción de información vital para la construcción del diagnóstico.

Escala de apreciación descriptiva: El instrumento está compuesto por cinco elementos: El objetivo, las categorías, las subcategorías con las habilidades que las componen, 10 ítems correspondientes al desglose de cada una de las habilidades y tres niveles de apropiación, a los que se les asignaron valores de 1 a 3, para evaluar la destreza con la que el estudiante respondiera los interrogantes planteados e hiciera las producciones textuales (ver anexo # 5).

3.2.2.2. Instrumentos de seguimiento: Una vez concluida la fase diagnóstica, se da continuidad a la elaboración e implementación de la estrategia pedagógica, que se derivó de los resultados obtenidos en el diagnóstico realizado y el conocimiento previo que se tenía del grupo. Esta fase se apoya en la herramienta del diario de campo y la producción del estudiante (actividades evidencia).

Diario de campo: Fue un instrumento fundamental, para esta investigación, debido a que permitió el registro de la información producto de la observación, participación, interacción docente- estudiante, correspondiente a cada una de las manifestaciones evidenciadas en los diversos espacios donde se desarrollaron los círculos de lectura. Información que al ser triangulada con los demás instrumentos y con las categorías y subcategorías de investigación establecidas, arrojó los resultados encontrados.

Según Bonilla y Rodríguez (1997), “el diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p.129).

Producción del estudiante: Se tomaron como instrumento las producciones realizadas por los estudiantes (dibujos, escritos, narraciones, lecturas), que se convierten en insumo para observar el nivel escritural de los niños, de acuerdo al proceso de apropiación de la escritura, sustentado en la teoría de la Psicogénesis de la Escritura, propuesta por Ferreiro y Teberosky (1979).

3.2.2.3. Instrumentos de evaluación: Una vez finalizada la estrategia pedagógica, se aplicó nuevamente el instrumento de valoración (escala de apreciación descriptiva), con el fin de contrastar y analizar los resultados obtenidos después de aplicada la estrategia pedagógica, comparándose con los resultados de la prueba inicial.

Para la evaluación de la propuesta se aplicó una matriz.

3.2.3. Categoría de análisis de lectura y escritura. En la presente investigación se toman tres categorías con el fin de recopilar y analizar la información obtenida en “los círculos de lectura, una experiencia desde la pedagogía crítica para motivar el proceso lectoescritor en transición”.

Tabla # 2. Categorías de lectura y escritura.

Categoría	Subcategoría	Unidad de análisis
Comprensión lectora	Literal	Identifica el título del cuento
		Identifica los personajes del cuento
		Identifica el lugar de los hechos

		Ordena la secuencia del cuento
		Reconoce la idea principal de cuento
	Inferencial	Deduce el significado de las palabras nuevas del texto
		Deduce las características de los personajes
		Infiere las causas de un hecho o adición del texto
	Crítico	Opina sobre las acciones de los personajes
		Opina sobre el contenido del texto leído
Niveles de escritura	Pre silábico	Representa gráficamente una palabra utilizando grafismos convencionales en menor o mayor cantidad
	Silábico	Representa gráficamente una palabra estableciendo relación entre el grafismo y los aspectos sonoros de ésta.
	Silábico alfabético	Representa gráficamente una palabra donde la producción escrita es inferior al número de grafismos.
	Alfabético	Representa gráficamente una palabra utilizando la cantidad de grafías determinadas por el fonema.

Fuente: Propia

3.2.4. Categoría Participación familiar: La educación es un proceso muy largo que comienza siendo impartida por la familia y continúa en la escuela y se necesita de ambas partes para conseguir un pleno desarrollo educativo y personal del niño. Es por ello que, la escuela debe propiciar la participación y la colaboración de los padres en la educación de los niños.

La educación no sólo ocurre en las clases, si no también alrededor de la mesa del comedor cuando los miembros de la familia intentan dar sentido colectivamente a lo que pasó durante el día, o cuando los chicos intentan ayudarse unos a otros a dar sentido al mundo adulto o cuando un maestro y un aprendiz interactúan en el trabajo (Bruner, 1997, p.13).

El acompañamiento escolar hace parte de la misión formadora que tienen los padres con el fin de lograr la construcción y reconstrucción de las metas de desarrollo integral del niño.

Los padres deben sensibilizarse con los cambios educativos de los hijos e identificar claramente los momentos del desarrollo en que se encuentran para apoyarlos adecuadamente. Los niños requieren sentirse seguros, en un ambiente de confianza y diálogo, estimulados, en desarrollo de una autonomía social y ambiental cada vez mayores. Es el espacio de aprendizaje de actitudes habilidades y valores universales que les permitan afrontar las dificultades y retos de la escolaridad: el amor al esfuerzo y la perseverancia. (Comellas, 2006, p.299)

Es necesario acudir a la motivación, entendida como una acción que impulsa a la realización de determinadas acciones. Por lo tanto, se podría plantear que la voluntad y el interés constituyen sus principales finalidades y que estas se evidencian durante todo el desarrollo del trabajo pedagógico. De esta manera, se toma el interés de los padres como una forma de deseo existente entre el niño y su medio, donde muestran visiones y relaciones con el otro y la voluntad por vencer obstáculos y llegar al objetivo propuesto.

Capítulo 4. Propuesta Pedagógica

“Mientras enseñó continuo buscando, indagando”

(Freire, 1997, p.30)

4.1. Título: Círculos de lectura “Las aventuras de Chigüiro”

El nombre de la propuesta pedagógica fue consensuado entre estudiantes, padres de familia y docente.

4.2. Justificación

Es importante recordar, los niños de transición se encuentran en el periodo sensible del que nos habla Montessori (2013) “se trata de sensibilidades especiales, que se encuentran en los seres en evolución, es decir, en los estados infantiles, los cuales son pasajeros y se limitan a la adquisición de un carácter determinado. Una vez desarrollado este carácter, cesa la sensibilidad correspondiente. Cada carácter se establece con auxilio de un impulso, de una sensibilidad pasajera” (p. 38). Partiendo de estas ideas, los menores requieren ambientes estimulantes dentro y fuera del aula de clase, para que sus aprendizajes sean significativos. Así mismo, Bruner, resalta la importancia de un ambiente estimulante durante los primeros años para el desarrollo cognitivo del niño, y la relevancia del adulto como mediador de los aprendizajes. Él lo plantea de la siguiente manera “Los niños poseen un deseo de aprender y aprenden fácilmente si se les coloca en un medio pedagógico suficientemente rico y estimulante, que les permita ejercer su actividad y vivir múltiples experiencias personales. Una vez transcurrido el periodo sensible de sus primeros años, los niños no tendrán nunca más la misma facilidad natural para aprender”. (Bruner citado por Cohen, 1982, p. 35). Por consiguiente, mientras más temprano el niño tome contacto con el mundo letrado, y sea guiado por el adulto en este conocimiento, mayores serán sus capacidades para enfrentar el mundo de la información y el conocimiento.

Al centrarse esta investigación en el desarrollo lectoescritor en la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis, es imprescindible resaltar los postulados de Freire entorno a la lectura y la escritura, como dos procesos entrelazados que le permiten a los niños ir más allá de lo estandarizado por los adultos. Para el autor, el objetivo de la lectura y la escritura “[...] no es hacer la descripción de algo a ser memorizado. Por el contrario, es problematizar situaciones. Es necesario que los textos

sean en sí un desafío [...] para despertar la conciencia crítica." (Freire, 2013, p. 56), para concebir sujetos productores de su propio conocimiento necesario para la vida y transformadores de su entorno.

Los círculos de lectura son sesiones donde prima el diálogo, la discusión, a partir de una serie de preguntas para llegar a una comprensión más completa del texto. Para Freire (2002) la pregunta es una forma de indagar en la curiosidad, de descubrir cosas, una forma de profundizar en lo que no se sabe, es la manera de descubrir mediante la inquietud las cosas que aún no se saben o no se saben bien. El docente para Freire y Fernández (2002), debe estar abierto a todo tipo de pregunta, sin considerar alguna de ellas como tonta, puesto que eso puede matar la curiosidad del estudiante. Por el contrario, debe ayudarlo a “rehacer la pregunta para que el niño aprenda a mejorar la calidad de la pregunta” (p.48).

Así mismo, las palabras se denominan “generadoras”, porque al ser problematizadas promueven desafíos a la comprensión crítica, generan curiosidad por saber más y mejor y porque su discusión hace posible la generación de saberes antes desconocidos. Adicionalmente, la discusión de las palabras generadoras favorece que aparezcan y se edifiquen virtudes, valores y actitudes políticas tales como el respeto por la opinión del otro, la participación, la tolerancia y la pluralidad.

4.3. Objetivo pedagógico:

- Iniciar lectores críticos y autónomos que experimenten placer al leer e incorporen la lectura en su cotidianidad.
- Iniciar escritores voluntarios que experimenten el placer de escribir y conviertan la escritura en una actividad cotidiana.
- Estimular procesos de pensamiento asociados a la lectura como la creatividad, imaginación, atención, formulación de preguntas, en los estudiantes de transición a través de los círculos de lectura.
- Promover la vinculación de los padres de familia de los estudiantes de transición en las actividades de lectura y escritura en la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis.

4.4. Metodología

Los círculos de lectura “Las aventuras de Chigüiro”, surge del cuestionamiento sobre qué herramienta sería propicia para desarrollar adecuadamente el aprendizaje de la lectura y la escritura, utilizando los cuentos de Ivar Da Coll, a través de la pedagogía crítica. Se parte de un principio fundamental que es concebir el leer y el escribir como una actividad agradable, comprensiva y reflexiva más que la composición de formas articuladas de ciertos signos gráficos.

El punto de partida de la estrategia fue replantear la concepción tradicional del aprendizaje, plantearlo más allá del proceso de codificación, no como un proceso de asociación de grafías y sonidos, sino como la búsqueda de un lector y escritor que comprenda su mundo y pueda transformarlo. Freire no desarticulaba el compromiso del lector con su mundo, como lo expone cuando dice que “sus campañas de alfabetización para adultos fueron diseñadas para transformar estas estructuras sociales opresivas habilitando a los individuos para comprometerse en un análisis, un activismo político y en leer el mundo para reformarlo” (McLaren, 1998, p.238).

Ahora bien, la estrategia pedagógica aquí planteada toma como referencia la metodología de Paulo Freire para la enseñanza de la alfabetización en adultos y que para esta propuesta se adoptó para trabajarla con niños de nivel inicial, propuesta diseñada para ser aplicada con los estudiantes de transición de la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis. El método de Freire comprende tres fases (universo vocabular, círculos de cultura y palabras generadoras).

4.4.1. Primer Momento. Universo Vocabular. El objetivo de esta fase fue indagar sobre los aprendizajes de los niños en transición, pero el aprendizaje entendido como las formas en que estos ven el mundo. Retomando los postulados de Freire (1986), “El estudio del universo vocabular recoge no sólo los vocablos con sentido existencial, ... sino también aquellos típicos del pueblo: sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el educador forma parte” (p.39). Por lo tanto, se entenderá como, el conjunto de palabras o el lenguaje con que los estudiantes interpretan el mundo. Se puede decir que, para conocer esos aprendizajes, primero hay que entender la subjetividad del grupo en particular; incursionar en sus expresiones, sus gustos, sus deseos personales y colectivos. Conocer al otro, a través de su universo vocabular es tener un

conocimiento que implica una aproximación al otro y una investigación, en proceso, no sólo del interlocutor, sino de las condiciones y contextos de su interlocución.

4.4.2. Segundo Momento. Los Círculos de lectura. Se llaman círculos porque “todos están envueltos en un equipo de trabajo en que todos enseñan y todos aprenden” (Freire, 2009, p. 33). Los participantes, motivados por la curiosidad de aprender, van entendiendo aquello que construyen a partir del lenguaje, lo que los convierte en seres de historia.

La fase de los círculos pedagógicos, está dividida en cuatro tiempos: preparación, realización, finalización y evaluación. Esta permite exaltar las manifestaciones estéticas con las cuales se evidenció, de manera natural, cómo esta estrategia pedagógica puede ser usada para fortalecer los procesos de aprendizaje de la lectoescritura.

4.4.2.1. Preparación: Se hace la selección del material, las actividades de inicio, rutinas previas a la actividad y otras experiencias para ambientar, organizar y disponer al grupo.

4.4.2.2. Realización: En este momento se realizan las diferentes actividades programadas, como lectura de los cuentos. Una vez terminada la lectura del cuento, **se emplean las rutinas** como: veo, pienso y me pregunto (serie de preguntas como qué veo, qué pienso, qué me pregunto), juego con el dado de la comprensión, cambiémosle el título al cuento, cambiémosle el final al cuento, que pasaría si eso me pasara a mi o a mi amigo, concéntrese, entre otras.

4.4.2.3. Finalización: Invitación a escribir (utilizando las grafías propias del estudiante o pseudolettras), dibujar, pintar, recortar y pegar, con base en el cuento trabajado, a nivel individual o por equipos. Ejemplo: Incluir otro personaje en la historia, cambiar el lugar donde se desarrolla, escribir una carta al autor o a un personaje, entre otras.

4.4.2.4. Evaluación: Para esta etapa se debe tener presente la participación de todos y cada uno de los estudiantes con el fin de expresar lo que más o menos les gustó de la actividad, la obra, el autor y otros. Se da cierre a la actividad del día con la rutina: **antes pensaba que... ahora pienso que...**

El docente también debe tomar parte activa en esta fase para detectar la reacción del grupo y la suya propia frente al trabajo realizado, con el fin de ir observando las principales necesidades y los gustos del grupo o de algunos estudiantes en especial, para realizar los ajustes que sean necesarios para el siguiente círculo de lectura.

4.4.3. Tercer Momento. Las palabras generadoras. Son utilizadas como un método de enseñanza simultánea entre la lectura y la escritura. Estas palabras son seleccionadas de acuerdo al interés de los estudiantes, inicialmente se hace énfasis en las vocales de las palabras, y poco a poco se van introduciendo las sílabas que las componen. En este ejercicio son utilizados los nombres propios de los estudiantes, palabras del contexto próximo, y a medida que van avanzando se incluyen nuevas palabras. Dentro de este momento, se realizan diferentes actividades en pro de fortalecer la etapa de aprestamiento escolar.

Las actividades pedagógicas están unidas de manera transversal por el elemento más representativo del método de Freire (2001): el **diálogo**. Pero no se trata de un diálogo cualquiera, simple y espontáneo, sino uno donde “dialogar no es preguntar al azar, una pregunta por preguntar, un responder por responder, un contentarse con tocar la periferia, apenas, del objeto de nuestra curiosidad, o un quehacer sin programa” (p.84). Para que se genere el proceso de lectura del mundo, de construcción colectiva de saberes y de toma de conciencia de la realidad (concientización), el diálogo debe establecerse en un ambiente de conocimiento.

4.4.3. Organización de los círculos de lectura. Las sesiones se realizaron los días miércoles, y dieron inicio el 7 de febrero de 2018. Estas comprendieron una serie de actividades lúdico pedagógicas para desarrollar, las cuales formaron parte de los círculos lectura y las palabras generadoras.

Círculos de lectura seleccionados:

- Una aventura mágica.
- Lectura de cuentos.
- El rincón del cuento.
- Cuentos por montón en la biblioteca.
- Cine y más cine.

Palabras generadoras.

➤ Mis producciones escritas.

Mi familia participa: Este círculo pedagógico se realizan en familia, los niños participan con sus padres, demás familia y cuidadores de varias actividades generadoras de saberes colectivos, donde los padres de familia colaboran y se integran de manera creativa, motivando a los niños en el proceso de aprendizaje y fortalecimiento de la lectoescritura. Entre las dinámicas pedagógicas realizadas en el círculo se encuentran: El cuento viajero, el círculo de padres e hijos, mi familia de visita en el aula de clase, el círculo lectura con las abuelas.

4.4.3. Actividades: En el anexo 9, se encuentran relacionadas las actividades planteadas para la propuesta didáctica Los círculos de lectura “Las aventuras de Chigüiro”.

4.4.4. Recursos: Cuentos, video cuentos, T.V., Blue Ray, imágenes ampliadas de los cuentos, plastilina, vinilo, papel, colores, tijeras, punzón, tabla para punzar, revistas, etc.

Recursos humanos: Estudiantes, docente, padres de familia, bibliotecólogo.

4.4.5. Evaluación. Se puede saber si la propuesta didáctica es pertinente, si está dando el resultado esperado, cuando al realizar la sesión del círculo de lectura, los estudiantes manifiestan su agrado para realizar la actividad.

A través, de la evaluación individual y grupal en cada una de las concentraciones y actividades realizadas.

Mediante la observación directa.

Capítulo 5. Análisis de resultados

“Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago”.

(Freire, 1997, p.30)

En este capítulo se aborda de manera descriptiva los hallazgos encontrados desde la primera etapa de la investigación hasta el cierre de la misma. En primer lugar, se presenta el análisis del diagnóstico; en segundo lugar, el análisis de la información obtenida durante la aplicación de la estrategia pedagógica “Las aventuras de Chigüiro” para la solución del problema planteado, teniendo en cuenta los objetivos, las dinámicas pedagógicas, los facilitadores, la evaluación y la reflexión pedagógica; y en tercer lugar, se encuentra la valoración, análisis e interpretación de los resultados de las pruebas finales de lectura y escritura, que dejan ver los avances obtenidos por los niños.

Finalmente se plantea la discusión a partir del análisis de los hallazgos que se obtuvieron de las pruebas iniciales y finales apoyadas en la información derivada de la implementación de la propuesta a la luz de lo que dicen los autores.

5.1. Análisis Diagnóstico:

Para llevar a cabo la investigación, se aplicaron encuestas de preguntas de tipo cerradas, a los estudiantes y padres de familia, las cuales se tabularon para realizar su respectivo análisis. Para obtener estos resultados fue necesario retomar elementos estadísticos que permitieran arrojar datos cuantitativos en cada una de las categorías y subcategorías planteadas.

5.1.1. Análisis de las encuestas a padres y estudiantes. Se encontró que, de los 25 padres encuestados, 14 de ellos están en un rango de edad entre los 20 a 29 años, 4 padres están en el rango de edad entre los 30 y 39 y los 7 restantes se encuentran en el rango de más de 40. Encontrándose que el 56% de los padres de familia son relativamente jóvenes. Completando esta información desde la observación directa, los padres por ser jóvenes han delegado el cuidado, la autoridad y el acompañamiento en el desarrollo de las actividades pedagógicas a otros familiares entre ellos, adultos mayores, como los abuelos, bisabuelos, lo que denotar un desfase generacional.

Al igual, los padres de familia poseen nivel básico de estudios entre primaria y secundaria no terminada (22), una minoría ha realizado estudios tecnológicos (3). Se puede inferir que el nivel de estudio contribuye regularmente a obtener un apoyo o acompañamiento apropiado, desde el hogar, a los procesos de mejoramiento de lectoescritura impulsados desde la institución como base de una educación de calidad.

Teniendo en cuenta este resultado, se puede analizar que el grado de escolaridad de los padres de la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis, de Transición es deficiente, lo cual es un predictor negativo para el apoyo del proceso educativo de sus hijos. Esto ya lo han estudiado autores como Morales, Arcos, Ariza, Cabello, López, Pacheco, Palomino, Sánchez y Venzalá (1999) y al respecto opinan:

Quando el nivel de los padres está determinado por una escolaridad incipiente o rozando el analfabetismo, es más fácil que los hijos no tengan un rendimiento escolar satisfactorio, y por el contrario, en aquellos padres con un nivel de formación medio alto es más probable encontrar un rendimiento bueno (p.62).

A la pregunta de si dedica tiempo para leer con su hijo cuentos, se evidencia que 13 padres sí le dedican tiempo a la lectura, por lo tanto, se deduce que por lo menos el 52% motivan a sus hijos leyéndole textos. Así sintetiza Garrido (2004) la importancia del contexto para alimentar el deseo por leer, el deseo se verá fecundado por el mínimo interés que muestren los padres en dedicar a sus hijos momentos para compartir la lectura. Así, desde la cuna, el valor de la lectura en voz alta para los niños será imprescindible, ya que conectará al infante con la emoción que produce leer.

Sin embargo, 12 padres de familia no dedican tiempo a la lectura con sus hijos. Olvidando ser ellos el ejemplo cultural de hábitos de lectura, puesto que, si los niños no observan a sus padres leer, ellos no podrán percibir por sí mismos la importancia de la lectura en sus vidas.

En el momento que se hace la relación de las respuestas de los padres vs los niños, se evidencia una contradicción, mientras los padres manifiestan hacerles lectura de cuentos, 23 niños manifiestan el deseo que un adulto les lea cuentos. Puesto que los niños viven en un mundo de fantasía, de emociones intensas, experimentando miedo e inquietud ante lo desconocido, reflejando inseguridades o apegos, y algunos cuentos les generan tranquilidad. (Ver tabla # 3)

¿Dedica algún tiempo en el día o la noche para leer con su hijo(a) cuentos?

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	13	52%
NO	12	48%
Total	25	100%

¿Te gustaria que en casa te contaran cuentos?

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	23	92%
NO	2	8%
Total	25	100%

Tabla # 3. Lectura de cuentos en familia.

A la pregunta si le regala al niño libros, cuentos o material educativo que lo motive a leer y escribir, 15 padres dijeron que sí le han regalado cuentos o material educativo, al contrastar la respuesta con la de los estudiantes se observó que tan solo 5 niños manifestaron haber recibido cuentos de regalo. Aquí se puede notar que hay una contradicción entre las respuestas de padres e hijos, encontrándose con que 20 niños no han tenido la oportunidad de manipular un cuento en casa. Es fundamental recordarle a los padres importancia de regalar o comprar cuentos a sus hijos para que estos puedan manipularlos, tomarse el tiempo de: reflexionar, sentir, imaginar, de entender a los personajes, preguntar. (Ver tabla # 4)

¿Regala a su hijo(a) libros, cuentos o material educativo que lo motive a leer y escribir?

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	15	60%
NO	10	40%
Total	25	100%

¿Te han regalado cuentos?

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	5	20%
NO	20	80%
Total	25	100%

Tabla # 4. Cuentos regalados

Madre de Johan expresa “Para que darles cuentos si los niños a esta edad no saben leer”. Ante esta respuesta se les insinúa que la imagen es una forma de lectura. Esa idea circula entre los padres, ellos no ven la necesidad de invertir dinero en un libro que no tiene letras y menos si el niño todavía no ha aprendido a leer y escribir. Por eso autores como Jurado (1997) han estudiado este tema y al respecto dice “la lectura es comprensión e interpretación de textos de diversas sustancias de expresión, en consecuencia, leemos no solo textos lingüísticos sino también, textos

icónicos visuales (imágenes fijas o en movimiento), así como textos indiciales, señales de distinto tipo” (p, 51).

A la pregunta de si alguna vez han ido a la biblioteca la respuesta encontrada es que 24 de los padres encuestados manifestaron que no acostumbran a ir a la biblioteca, respuesta que es confirmada por 23 de los niños que respondieron que sus papitos no los llevan a la biblioteca. (Ver tabla # 5)

Es reducido el número de padres de familia que, a través del ejemplo visitando la biblioteca, motivan una afición lectora en sus hijos. La encuesta en este ítem refleja una dura realidad y explica la existencia de uno de los problemas estructurales de los padres de familia al desconocer otra forma de aprendizaje en otros espacios, tanto como en el colegio. La biblioteca transforma la concepción del espacio del aula y su función, permitiendo considerar al entorno como espacio primario de conocimiento. Por tanto, aquí se rompe el esquema de tipo escuela tradicional, estudiante – docente – pupitre – tablero, ya que, en la enseñanza por medio de las bibliotecas, se establecen interacciones constantes entre todos los participantes. Allí, el bibliotecario actúa como

¿Acostumbra ir con su hijo(a) a la biblioteca a leer?

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	1	4%
NO	24	96%
Total	25	100%

¿Tus papitos te llevan a la biblioteca?

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	2	8%
NO	23	92%
Total	25	100%

Tabla # 5. Visita a la biblioteca

guía en el proceso de aprendizaje e investigación del estudiantado, y donde los niños encuentran respuesta a sus intereses y problemáticas. (Marzal, 1991)

A la pregunta de si hay acompañamiento en casa por parte de los padres en las actividades escolares de sus hijos; 16 padres manifestaron que sí ayudan a sus hijos con las actividades escolares, mientras que 17 niños dijeron que sus padres no les ayudan al momento de realizar las tareas. Se evidencia que el 67% de los padres no son comprometidos con las actividades de acompañamiento escolar en casa. (Ver tabla # 6)

¿Ayuda a su hijo(a) con la realización de las actividades de lectura y escritura?

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	16	67%
NO	8	33%
Total	24	100%

¿Tus papitos te explican como hacer la tarea?

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	8	32%
NO	17	68%
Total	25	100%

Tabla # 6. Acompañamiento en casa

No existe acompañamiento, ni motivación por parte de los padres de familia en el proceso educativo de la lectura y escritura, especialmente la lectura de cuentos. De acuerdo a la edad e interés de los niños, los padres deben comprometerse a mejorar los índices de participación en los mencionados procesos, porque ellos son los llamados en primera instancia a formar a sus hijos, como lo plantea Gómez y Suárez (2012) “el acompañamiento escolar hace parte de la misión formadora que tienen los padres como puericultores con el fin de lograr la construcción y reconstrucción de las metas de desarrollo humano” (pág. 3).

A la pregunta si aprecia los escritos que le hace su hijo, 24 padres manifestaron que sí los aprecian y 17 niños dijeron que sí le escribían cartas a quienes ellos quieren. Ante esta pregunta hay que resaltar la respuesta verbal del padre de María José “Para qué guardar o apreciar el escrito de la niña, si son rayones sin sentido”. Aquí se deduce que los padres pueden lastimar a sus hijos cuando evalúan sus primeras producciones escritas con expresiones peyorativas. A ellos se les brindó una explicación frente a la etapa de garabateo que evidenció la niña. Esos simples rayones, son una forma de escritura, donde los niños expresan sus sentimientos a las personas que aman. Frente al tema Ferreiro y Teberosky (1997) opinan que la escritura es un sistema iconográfico, que permite comprender que escribir y dibujar son formas de comunicarnos, dando un mensaje con un propósito claro. (Ver tabla # 7)

¿Aprecia los escritos que su hijo(a) le hace como cartas o dibujos?

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	24	96%
NO	1	4%
Total	25	100%

¿Escribes cartas a quien quieres?

VARIABLE	FRECUENCIA	%
SI	17	68%
NO	8	32%
Total	25	100%

Tabla # 7. Producción escrita.

El análisis muestra la realidad actual en el ámbito familiar de los estudiantes, el escaso acompañamiento en casa por parte de los padres, no basta que les parezca interesante leer, si no se dedica tiempo a leer en compañía de los niños. No existe acompañamiento, ni motivación por parte de los padres de familia en el proceso lector escritor.

Los padres de familia deben tener una participación activa en el desarrollo del aprendizaje y en la formación de sus hijos, pues gracias a la familia los niños se forman como seres pensantes y responsables, como lo plantea Savater (1997) “los niños antes de ponerse en contacto con la escuela y maestros experimentan la influencia educativa de su entorno familiar y su medio social...en la familia el niño aprende aptitudes fundamentales como hablar, asearse y demás aprendizajes primarios” (p.55).

5.2. Análisis de la estrategia pedagógica

El análisis de los datos permitió identificar los avances de los sujetos de estudio en los procesos de lectura y escritura, a través de la estrategia pedagógica basada en los círculos de lectura y las palabras generadoras, mediante los cuentos de Ivar Da Coll.

Las dinámicas, características de los círculos y las palabras generadoras están unidas de manera transversal por el elemento más representativo del método de Freire: el diálogo. Pero no se trata de un diálogo cualquiera, simple y espontáneo, sino uno donde “dialogar no es preguntar al azar, una pregunta por preguntar, un responder por responder, un contentarse con tocar la periferia, apenas, del objeto de nuestra curiosidad, o un quehacer sin programa” (Freire, 2001, p.84). Para que se genere el proceso de lectura del mundo, de construcción colectiva de saberes y de toma de

conciencia de la realidad (concientización), el diálogo debe establecerse en un ambiente cognoscitivo.

Para dar inicio a la propuesta pedagógica, se partió con la dinámica de *una aventura mágica*. Las dinámicas fueron desarrolladas en diferentes contextos, durante el desarrollo de las dinámicas relacionadas con los círculos de lectura, se trató de mantener la rutina de agrupación en forma de círculo, con el fin de que todos los integrantes se pudieran ver y escuchar. Sin embargo, por dificultades logísticas no siempre se podía mantener, debido a que el aula de clase que le correspondía al grupo de transición 01 es la más pequeña de la sede, y si se programaba la dinámica en el patio, los factores climáticos impedían hacerlas en este lugar.



Una aventura mágica: Previo al inicio de dinámica, se preparó en el aula de clase un rincón con variedad de cuentos, en diferentes tamaños, con imágenes, con texto, y se incitó a los niños para que hicieran el acercamiento al rincón y eligieran el cuento de su preferencia.

Dinámica del 7 de febrero de 2018: Una vez los niños exploraron el rincón, eligieron el cuento y se fueron para sus puestos. Ahí se pudo observar que cada uno de ellos empezó a pasar las hojas, comparaban el cuento que tenían con los de sus compañeros de mesa.

“Mi cuento no tiene letras, es más chévere” (Michel)

“El mío si tiene letras, pero es más grande” (Kevin)

“Este cuento no me gusta, profe puedo cambiar el cuento, que este no me gustó” (por qué no te gustó el cuento, le preguntó la profesora) *“Porque casi no tiene dibujos y a mí me gustan los dibujos, porque yo no sé leer”* (Vadel) (no te preocupes Vadel que todos vamos a aprender a leer desde el día de hoy, le respondió la profesora). Ante esa afirmación de la docente, el niño hizo una cara de sorpresa y se rio.

	<p>Foto: Kevin eligiendo el cuento de su preferencia. Fecha: 07/02/2018</p>
	<p>Foto: Johan leyendo el cuento que eligió. Fecha 07/02/2018</p>

Durante 15 minutos los niños se dedicaron a mirar sus cuentos, a leerlos, a compararlos con los demás compañeros. Se les preguntó a los niños por qué eligieron ese cuento y no otro, cuáles cuentos conocen, cuál cuento les han leído, si les gustaría que leyeran cuentos.

La docente utilizó la estrategia de veo, pienso y me pregunto, planteando algunos cuestionamientos, para ser respondidos por los niños:

D. *¿Qué veo?*

“Veo muchos cuentos” (Brandon)

D. *¿Qué pienso?*

“Que la profesora nos va a regalar estos cuentos” (Paula)

D. *¿Qué me pregunto?*

“Profesora me puedo llevar un cuento para mi casa” (Vadel)

“A mi profe présteme este cuento, si si, por favor si” (Dilan M.)

Trabajar los cuentos con los niños se convierte en una experiencia placentera para ellos al poder manipularlos y observarlos tan maravillados y disfrutando el momento.

Lectura de cuentos: Los cuentos elegidos para la realización de las dinámicas fueron los cuentos: Chigüiro y el lápiz, Chigüiro y el palo, Chigüiro y el baño, Chigüiro encuentra ayuda, Chigüiro chistoso, Chigüiro, Abo y Ata. Los textos elegidos son en formato libro álbum, sin palabras. Se describe en simples pero inquisitivas imágenes el diario deambular de un pequeño mamífero peludo de los llanos. Este personaje les muestra a los niños en sus aventuras el innegable valor de su ingenuidad e imaginación. Igualmente, se trabajaron los cuentos Chigüiro se va, Tengo miedo, Carlos, No, ¡no fui yo! y los dinosaurios. Estos son clasificados como libro álbum y cuentan con texto e imágenes. Con el fin de despertar el interés de los estudiantes; se realizaron actividades que generaron unas rutinas específicas como la lluvia de ideas, por ejemplo: estoy pensando en..., pienso que..., tengo una pregunta acerca de... que nuevas preguntas tienes sobre.

Rutina: Una vez se realizaron las actividades de motivación y se dispuso el grupo en círculo para desarrollar la actividad central, se les presentó el cuento de “Chigüiro y el lápiz”. A partir de la lectura de este cuento se trabajó la lluvia de ideas.

“Estoy pensando que el cuento es de un cerdito, pienso que se encontró un lápiz tirado en el piso y se lo llevo a la casa” (Dilan M.)

“Estoy pensando que el cuento es de un hipopótamo, pienso que se le cayó el lápiz” (Luciana)

Luego se hizo lectura visual del cuento elegido por los estudiantes previamente. En segundo lugar, se hizo la dinámica de veo, pienso y me pregunto, en la que se respondían preguntas como qué veo, qué pienso, qué me pregunto, los niños iban respondiendo.

“Veo que el el el cómo es que se llama el animalito profe? (la profesora le dice que se llama chigüiro), Ay si si el el chigüiro se encontró un lápiz y pienso que lo recogió” (Dorlan)

Una vez terminada la dinámica, se les hizo de manera lúdica una serie de preguntas, por medio del dado de la comprensión que tiene en cada uno de sus lados preguntas como: inventa un nuevo

final, lo que más me ha gustado, mi personaje favorito, invento un nuevo título, lo que menos me ha gustado y este cuento me recuerda.

“Lo que más me gusto fue cuando hizo el helado y se lo comió” (Ángel)

“Yo no sé inventar, eso no me gusta” (Brandon)

“A mí no me gustó cuando se comió el helado” (la profesora le pregunto por qué) *“porque eso no se puede comer porque es de papel”* (Kevin)

“Pero es un cuento no es de verdad porque si fuera de verdad yo hacía muchos juguetes y muchas casas y muchos carros” (Owen)



Foto: Dinámica lectura del cuento en el círculo de lectoescritura,
Fecha: 14/02/2018

Enseguida, se les propuso a los niños hacer un dibujo de lo que les gustaría dibujar si fueran ellos los que se encontraran el lápiz.



Foto: Dibujo realizado por Owen, donde plasmó su intención inicial de hacer muchos carros, muchos juguetes y muchas casas.
Fecha: 14/02/2018

Para ir cerrando la actividad se evaluó con la estrategia de antes pensaba... ahora pienso...

“Antes pensaba cuando la profesora nos mostró el cuento que era un cerdo, ahora pienso que no sé qué es un chigüiro” (Dilan M.)

Se dejó como compromiso investigar con ayuda de los padres de familia quién es el chigüiro, qué come, donde vive, de qué color es, y deberán hacer un chigüiro como deseen hacerlo para socializarlo en el grupo en el próximo círculo de lectoescritura.

Esta actividad consistió en que los niños asociaran la lectura con sus propias realidades y significados de mundo, y favoreció que estas realidades fueran expuestas y discutidas con los demás integrantes del círculo. Así, todos compartieron sus conocimientos de modo que todos aprendieran de todos. Se evidenció que a los niños les llama mucho la atención los cuentos en formato de álbum, porque presentan sólo imágenes. Les atrae hacer la lectura visual de las imágenes.

El rincón del cuento: Es el lugar donde se exponían las imágenes de los cuentos de Ivar Da Coll, con el fin de que en cualquier momento los estudiantes hicieran la lectura del cuento, al pasar por el rincón y compartieran sus experiencias con los demás compañeros. Aquí los estudiantes demostraron su habilidad oral. Participa todo el grupo en la complementación de los detalles y la realización de inferencias.

Dinámica del 29 agosto de 2018:

“Nano y los muñecos... aquí Nano está buscando algo para ponerse, aquí la mamá le está poniendo los zapatos y aquí se da cuenta que tiene la media rota y aquí piensa (hace el gesto de pensando) tengo una idea, y se van. La mamá le hace un títere y Nano se va... m m m aquí nano se esconde y ve pasar a un amigo... el amigo se asusta y aquí se cae. Aquí se le riegan las galletas. Aquí... el amigo está bravo y aquí nano le dice que lo siente. Aquí el amigo juega y se comen las galletas... (se salta imágenes), aquí, aquí... Nano y el amigo se van a traer las cosas... aquí hacen el títere para el amigo... aquí están jugando (se salta imágenes) aquí están jugando con otros amigos a las escondidas... aquí la mamá los está viendo y colorín colorado.... (Vadel)

Coro: *“este cuento se ha acabado y todos dicen en coro y colorín colorete este cuento es un juguete” (compañeros).*



Foto: Vadel leyendo el cuento de Nano y los muñecos,
Fecha: 29/08/2018

Entre los hallazgos encontrados se puede evidenciar que los niños pueden hacer la lectura de imágenes, al estar el rincón del cuento permanente durante todo el año escolar y habiéndose rotado de cuento cada mes, los niños por rutina pasan por el rincón y van narrando lo que van descubriendo.

Se pudo observar que los niños que al inicio del curso eran tímidos y poco participaban de las actividades, poco a poco se fueron integrando. Al principio, la hacían a hurtadillas, se acercaban al rincón en los momentos que sentían que nadie los estaba viendo. Con el pasar de los días, ya se acercaban en pequeños grupos y hacían comentarios a manera de susurro. Cuando ya cogieron confianza participaban de la lectura de imágenes con ayuda de sus compañeros.

Cuentos por montón en la biblioteca: Esta rutina del círculo de lectoescritura se trasladó a la biblioteca. Al detectar que uno de los factores que ha generado falencias en el proceso lectoescritor de los niños, era la poca importancia que le han dado los padres de familia de visitar la biblioteca en compañía de sus hijos a leer cuentos y a participar de las diversas actividades culturales en ella se programan, se agendó un día de visita a la biblioteca más cercana del sector.

Dinámica del 04 de abril del 2018: Se hizo un recorrido por todas y cada una de las dependencias de la Biblioteca Pública La Peña, que se encuentra ubicada en el sector. Los niños se maravillaron al observar que en las instalaciones de la biblioteca encontraban un espacio para cada actividad que deseaban hacer.

En esta actividad se tuvo la oportunidad de proyectarles el cortometraje “El circo de la mariposa” y se dio el espacio para hacer la discusión y reflexión del mismo...

“Es que el muchacho no tenía pies ni tenía manitos y un señor se burló de él y un niño le tiró una manzana y entonces el muchacho que no tenía pies y no tenía manitas se fue escondido en un carro y entonces todos se fueron de paseo al río y el muchacho que no tenía pies y manos se cayó al río y se ahogó pero después pudo nadar y entonces se ya se tiraba desde una cosa allá arriba que estaba muy alta y se caía así (hace la seña de arriba hacia abajo) a una cosa así.. así de redonda (hace la seña de un círculo) así y es como una caneca y podía salir y toda la gente lo veía y aprendió a nadar y ya no se ahogaba más” (Dilan M)

En un segundo momento se ingresó a la sala infantil donde los niños pudieron manipular diversos cuentos y mostraron reacciones de felicidad al observar que allí también encontraban los cuentos de Ivar Da Coll, que reconocieron inmediatamente; la auxiliar encargada de la sala les leyó el cuento de “El día de campo de Don Chancho” de Keiko Kasza, y los estudiantes participaron bastante entusiasmados.

	<p>Foto: Cortometraje “El circo de la mariposa” en la biblioteca La Peña. Fecha: 04/04/2018</p>
	<p>Foto: Reconociendo los cuentos de Ivar Da Col, en la sala infantil Biblioteca La Peña. Fecha: 04/04/2018</p>
	<p>Foto: Lectura del cuento “El día de campo de Don Chancho”. Biblioteca La Peña. Fecha: 04/04/2018</p>

Las dinámicas que a continuación se relacionan fueron realizadas con el propósito de promover la vinculación de los padres de familia de los estudiantes de transición en las actividades de lectura y escritura.

Palabras generadoras:

Las dinámicas pedagógicas de la fase de las palabras generadoras, partió con una serie de actividades en torno al nombre propio de cada estudiante. Se empleó inicialmente el nombre propio como palabra generadora y gradualmente se usaron otros nombres y otras palabras que resultaban relevantes para los estudiantes.

La docente con anticipación a la rutina, elaboró unas regletas con el nombre y la foto de cada estudiante, que fueron pegadas en la pared de manera visible para todos los niños, con el fin de que se apropiaran de ellas, las leyeran, las recordaran y las asociaran con la escritura convencional.






Se realizaron diferentes actividades entorno al nombre propio de los estudiantes, con materiales variados, leyendo despacio mientras ellos seguían con el dedo el trazo, haciendo comparaciones de la escritura del estudiante con la escritura del texto impreso, estimulando la copia, se les permitió hacer correcciones y autocorrecciones cuantas veces fue necesario, mostrando siempre la aprobación ante los esfuerzos que los niños presentaban, mientras se reflexionaba frente a los errores con preguntas como ¿te parece que esto es así?, ¿crees que se ve igual que en el ejemplo?, ¿lo podrías escribir de otra manera?, ¿dice lo mismo?

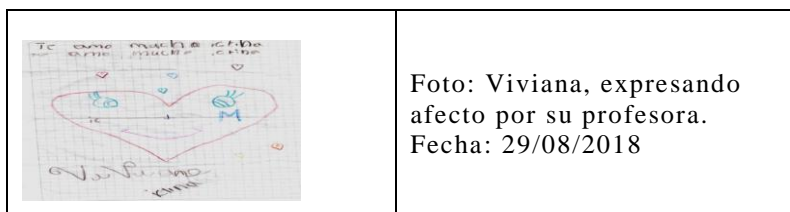
Dinámica del 06 de junio de 2018: Se evidenció que los estudiantes empiezan a reconocer palabras, que son de uso frecuente para ellos como es el caso de las palabras: mamá, papá, abuela.

Al realizar la rutina veo, pienso y me pregunto, se encontró que uno de los niños no quiso leer la palabra mamá, al preguntarle por qué no leía la palabra, el niño contestó que él no tenía mamá. A lo que la docente le aclaró que él sí tenía mamá, lo que pasaba era que ella no podía estar con

él, porque vivía muy lejos. Una vez hecha la explicación el niño decidió trabajar, sin embargo, al realizar el dibujo de la familia, no dibujó la mamá.

Mis producciones escritas: Este es el momento en el cual se le propone a los estudiantes que realicen sus propios escritos, a partir de la lectura realizada, generándoles un momento de confianza frente a este proceso, reconociéndose de esta manera como futuros escritores.

	<p>Foto: Tiffany G. Realizando sus primeras manifestaciones comunicativas, mediante el dibujo Fecha: 08/03/2018</p>
	<p>Foto: Hanna ya escribe su nombre. Fecha: 15/16/2018</p>
	<p>Foto: Producción textual realizada por Janny Fecha: 22/08/2018</p>



5.3. Análisis comparativo y discusión con el soporte de los referentes teóricos y referentes investigativos.

En este apartado se presenta la tabla con el consolidado de los resultados obtenidos al aplicar la escala de apreciación descriptiva, para identificar el nivel de desarrollo de la comprensión lectora y el nivel de escritura que tienen los niños antes de iniciar la implementación de la estrategia pedagógica. Teniendo en cuenta que la prueba contenía 10 ítems para comprensión lectora y 4 niveles de escritura y a cada uno le correspondía unos niveles de logro a los cuales se les había asignado un valor de acuerdo al desempeño de los estudiantes, se procedió a sacar los totales obtenidos individualmente en cada una de las unidades de análisis con cada subcategoría según los ítems asignados. Posteriormente, se procedió a sacar el promedio obtenido por subcategoría. Este mismo procedimiento se aplicó para analizar los datos obtenidos en la aplicación de la prueba final de lectura.

5.3.1 Categoría Comprensión lectora: Considerando que la comprensión lectora es un proceso de construcción de significado personal del texto mediante la interacción activa con el lector, se debía desarrollar con los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica.

Nivel Literal: Para Solé (2002), las “preguntas de respuesta literal, [...] se encuentran directamente en el texto” (p. 138), tienen la virtud que la estructura de la pregunta y la estructura de la frase en la que está la respuesta es idéntica, con lo cual lo único que hay que hacer es reconocer.

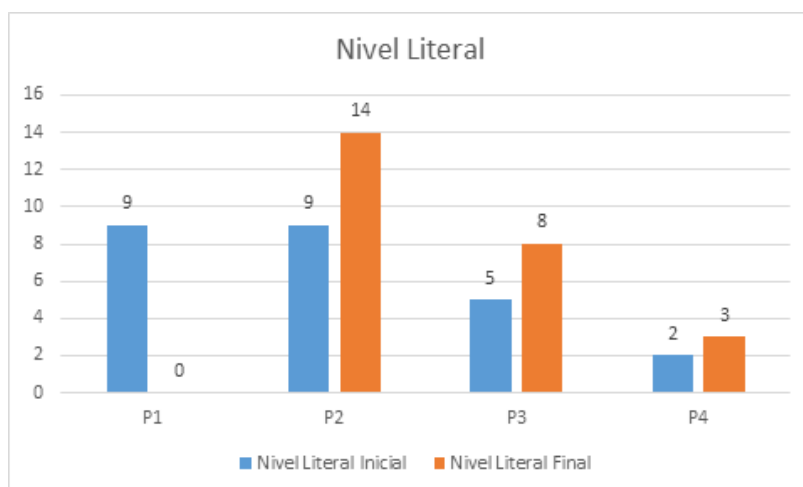
El nivel literal es una capacidad básica que se debe trabajar con los estudiantes, debido a que el docente debe estimular a los niños a:

- Identificar detalles.
- Precisar el espacio, tiempo, personajes.

- Secuenciar los sucesos y hechos.
- Captar el significado de palabras y oraciones.
- Recordar pasajes y detalles del texto.
- Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado.
- Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual, etc.

Por ello para realizar un análisis del nivel inferencial, se ha establecido la escala correspondiente de acuerdo a las preguntas respondidas:

Cuatro preguntas resueltas (P4)	Logrado
Tres preguntas resueltas (P3)	En proceso
Dos preguntas resueltas (P2)	Iniciado
Una pregunta resuelta (P1)	Necesita refuerzo



Interpretación:

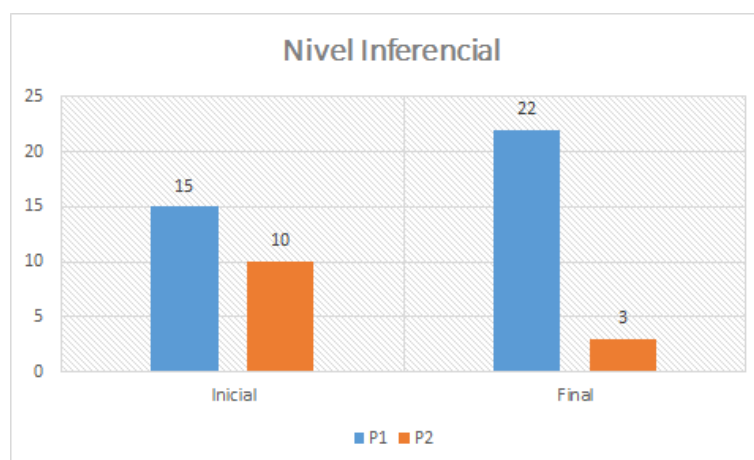
En la prueba inicial, el 8% de los estudiantes han logrado el nivel de comprensión literal, es decir 72% de los niños que apenas han iniciado su proceso, necesitan reforzar y seguir trabajando. En la prueba final se puede observar que el 44% está en proceso y en miras de lograr alcanzar su nivel de comprensión literal, sin embargo, 56% ya inició su proceso de comprensión literal, la cual se debe seguir trabajando, ya que esto permitirá extrapolar sus aprendizajes a los niveles logrados, además sirve de base para conquistar una óptima comprensión, ya que los niños respondieron algunas preguntas, por otro lado también se observa que el 12% de niños están en un nivel que alcanzó la comprensión literal. En conclusión, los niños de transición 01 de la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis, han iniciado su nivel de comprensión literal.

Nivel inferencial: Solé (2002) señala que las preguntas Inferenciales son del tipo piensa y busca, “cuya respuesta es deducible, pero que requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias” (p. 138), en otras palabras, la respuesta está en el texto, pero no directamente, y el niño debe predecir resultados, inferir significados, causas, consecuencias y prever finales alternativos, es por esto que el maestro debe enseñar a sus niños a:

- Predecir resultados.
- Deducir enseñanzas y mensajes.
- Proponer títulos para un texto.
- Plantear ideas fuerza sobre el contenido.
- Recomponer un texto variando hechos, lugares, etc.
- Inferir el significado de palabras.
- Prever un final diferente.
- Inferir secuencias lógicas
- Interpretar el lenguaje figurativo etc.

Por ello para realizar el análisis del nivel inferencial, se ha establecido la escala correspondiente de acuerdo a las preguntas respondidas:

Dos preguntas resueltas (P2)	En proceso
Una pregunta resuelta (P1)	Iniciado



Interpretación:

Entre los hallazgos encontrados, la prueba inicial arrojó que el 40% de los estudiantes de transición 01 de la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis estaban en proceso de lograr la comprensión inferencial; mientras que en la prueba final el 88% de los niños alcanzó satisfactoriamente el nivel

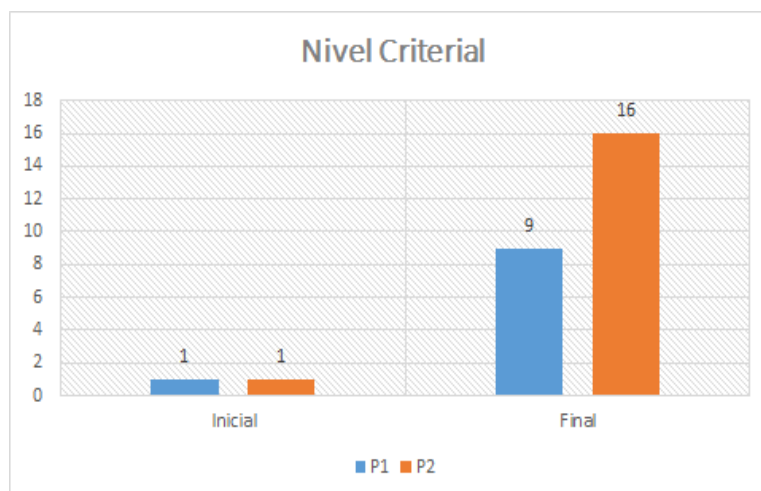
de comprensión inferencial. Es decir que la complejidad de los procesos cognitivos va en aumento con respecto al nivel literal, ya que los procesos que se activan son la organización, la discriminación, la interpretación, la síntesis y la abstracción. En conclusión, el nivel de comprensión Inferencial en los niños está en el máximo de su capacidad.

Nivel criterial. Concuerda con las preguntas del tipo elaboración personal al ser interrogantes “que toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo; exigen la intervención del conocimiento y/u opinión del lector” (Solé, 2002, p. 138), en otros términos, obligan al niño a formular su opinión o a buscar información fuera del texto para ser respondidas. Por consiguiente, el docente ha de enseñar a los niños a:

- Juzgar el contenido de un texto.
- Distinguir un hecho de una opinión.
- Captar sentidos implícitos.
- Juzgar la actuación de los personajes.
- Analizar la intención del autor.
- Emitir juicio frente a un comportamiento.
- Juzgar la estructura de un texto, etc.

Por ello para realizar un análisis del nivel criterial, se ha establecido la escala correspondiente de acuerdo a las preguntas respondidas:

Dos preguntas resueltas (P2)	En proceso
Una pregunta resuelta (P1)	Iniciado



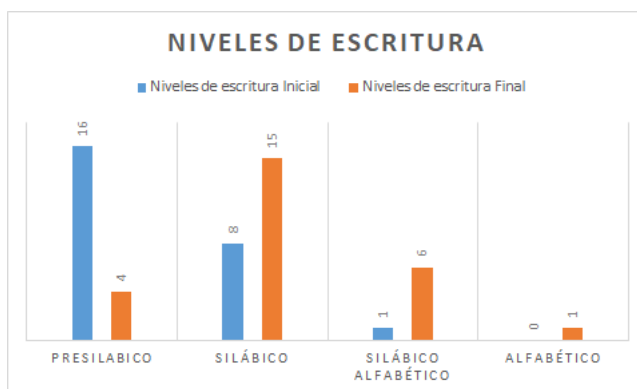
Interpretación:

En la prueba inicial, los niños de transición 01 de la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis, no alcanzaron a iniciar el nivel criterial de la comprensión lectora, lo que significaba que se debía trabajar fuertemente en este nivel. Sin embargo, en la prueba final se pudo evidenciar que el 64% de los estudiantes tienen un buen nivel de comprensión criterial, es decir 16 niños (tienen un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto y sus conocimientos previos, con respuestas subjetivas sobre personajes, autor, contenido e imágenes literarias, ya que los niños respondieron todas las preguntas. Por otro lado, se observa que el 36% de niños están iniciando el nivel criterial. En conclusión, el nivel de comprensión criterial en los niños se ha logrado de manera satisfactoria.

Para vincular al niño con las prácticas de lectura comprensiva en su etapa escolar, se requiere de una acción directa del maestro, Smith lo refiere así “La función más importante de los maestros de lectura se puede resumir en unas cuantas palabras: Asegurar que los niños tengan la oportunidad de leer” (Smith,1989, p.199). Para que esto cobre sentido, y se pueda evidenciar la comprensión es necesario reconocerla como un proceso y saber en qué consiste.

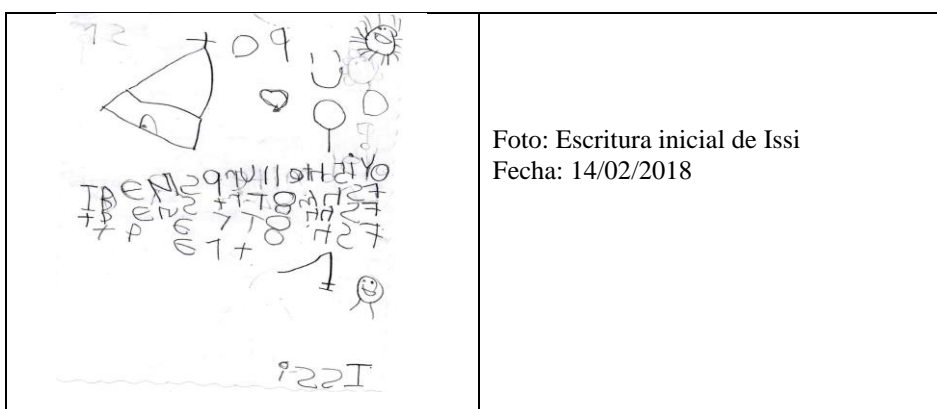
Ahora bien, al ser entendida la comprensión como un proceso, es necesario reconocer que esta no ocurre de forma inmediata. Al respecto Garrido afirma que “Lo importante no es entenderlo todo desde un principio; eso es imposible. Lo importante es hallar en lo que leemos, suficiente sentido y significado para interesarnos en seguir leyendo” Garrido (2012, p.108).

5.3.2. Categoría niveles de escritura. Ferreiro y Teberosky (1979) indican que no se puede imponer el momento en el cual se le enseña a leer y a escribir al niño: se debe respetar su desarrollo cognitivo, propiciando actividades, objetos y personas que faciliten el lenguaje oral y su acercamiento a la expresión escrita.



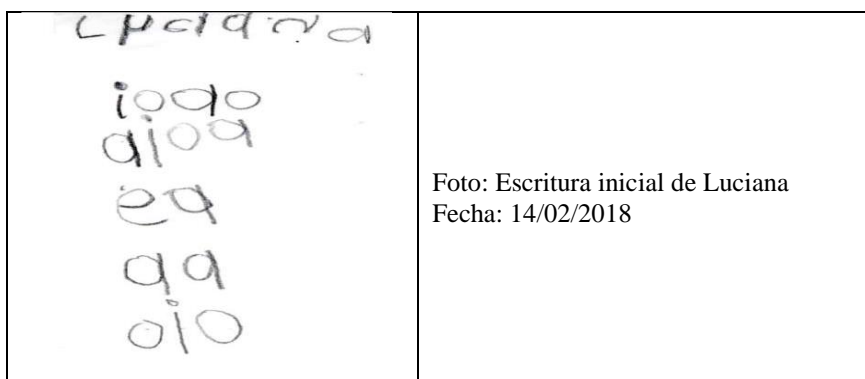
En los hallazgos de la prueba diagnóstica se evidenció que 16 niños se encontraban en etapa pre silábica, 8 niños en etapa silábica y 1 niño en etapa silábica alfabética. Mientras que en la prueba final se evidenció 4 niños se encontraban en etapa pre silábica, 15 niños en etapa silábica y 6 niño en etapa silábica alfabética y 1 en etapa alfabética.

Al revisar los resultados obtenidos se pudo constatar que realizar ejercicios de escritura y reescritura de las palabras generadoras encontradas a partir de los nombres propios, palabras nuevas y los cuentos leídos, ligados a las experiencias y conocimientos previos, garantiza una mayor apropiación del código convencional.



En la escritura de Issi se puede observar que no hay similitud con el sistema de escritura convencional, no hay orden en la direccionalidad al escribir, no se puede leer ninguna palabra. En esta etapa es el niño que escribe quien puede explicar lo que dice el texto.

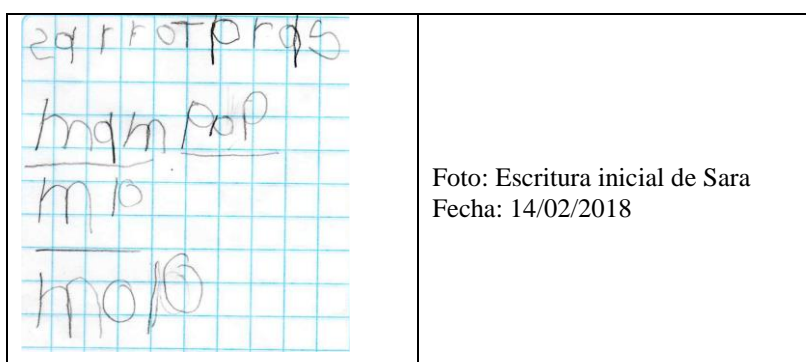
Nivel escritura pre silábica: Al realizar el diagnóstico inicial se encuentra que el niño tiene el desarrollo de sus grafías en garabateo. En esta etapa, según las investigadoras Ferreiro y Teberosky (1979), los niños hacen grafismos, algunos no corresponden a las letras convencionales del alfabeto, incluso van acompañadas de números y otros signos.



En el nivel pre silábico lo que se evidencia por la utilización de letras teniendo en cuenta que para escribir se necesita un determinado número y variedad de las mismas. Estos escritos los realizan con grafismos convencionales. Utilizan una cantidad fija de letras y en un orden variable, y utilizan mayor o menor cantidad de letras, según el objeto.

El niño ha aprendido a escribir algunas grafías fijas o grafismos parecidos a la escritura convencional. Primero logra copiarlos y ahora los reproduce sin mirar el modelo, el conflicto que aquí se le presenta al niño es que tiene dominadas pocas grafías fijas y se le dificulta poderlas combinar y cambiar de dirección para poder escribir muchas otras palabras (Ferreiro y Teberosky, 1997, p. 253).

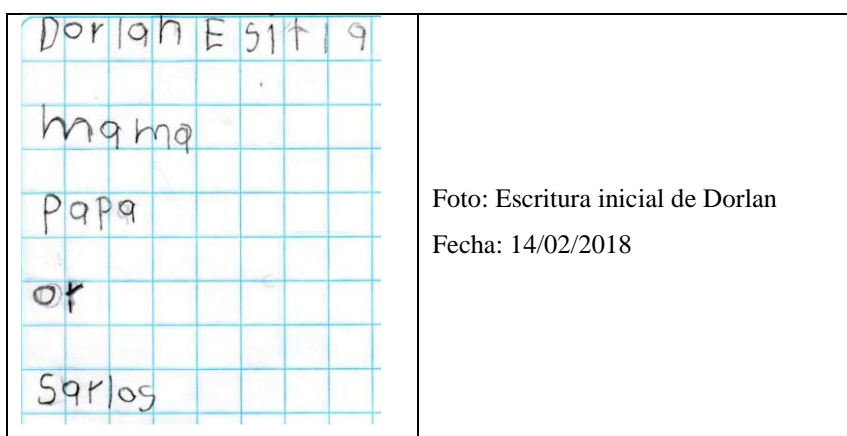
En el nivel silábico, se ubican 8 niños caracterizando su escritura por el establecimiento de relaciones entre sus grafismos y los aspectos sonoros de la palabra. Ellos identifican la sílaba, pero suele ser representada por una sola letra.



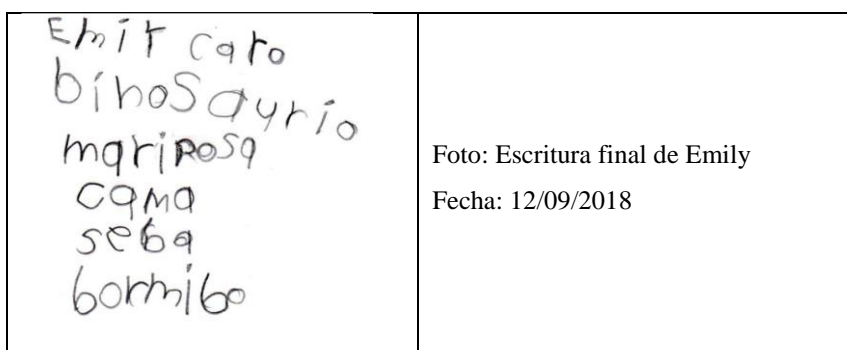
Este nivel se caracteriza porque el niño comprende y discrimina progresivamente las letras, sílabas, palabras y frases. Al principio leerá incorrectamente algunas palabras que tengan letras

semejantes; después su lectura pasa a ser exacta y las palabras con letras semejantes rara vez son confundidas.

En el nivel silábico-alfabético, En la prueba inicial, se encuentra 1 niño. El aún no logra segmentar todos los elementos sonoros de la palabra. Por ello, en sus producciones el número de letras es inferior al número de consonantes y vocales de la palabra. Empieza a corresponder sonido – grafía



En la prueba final, 6 de los 25 niños a los que se les aplicó la prueba se encuentran en el nivel silábico alfabético. Ellos encuentran correspondencia entre el sonido y la grafía, pero no segmentan todos los elementos sonoros de la palabra; es decir, que el número de letras no corresponde al de la palabra. Las omisiones, sustituciones, inversiones y adiciones realizadas por los niños dan cuenta de los mecanismos que utilizan, para llegar a construir y descubrir el sistema de escritura convencional.



En el nivel alfabético: Se da una correspondencia entre sonido y grafía del fonema correcta. Al finalizar la propuesta pedagógica, se evidenció que uno de los niños logró llegar a este nivel. Conoce la mayoría de las letras, relaciona fonema/grafema, escribe palabras, frases, ha comprendido la correspondencia entre sonido y los caracteres escritos, acercándose así al sistema alfabético convencional. Realiza producción escrita basada en hechos reales o imaginarios, con secuencia lógica en lo que escribe. Las omisiones, sustituciones, inversiones y adiciones realizadas por el niño dan cuenta de los mecanismos que se utilizan, para llegar a construir y descubrir el sistema de escritura convencional.

	<p>Foto: Escritura Final de Janny Fecha: 12/09/2018</p>
	<p>Foto: Escritura Final de Janny Fecha: 12/09/2018</p>

Fortalecer el proceso de escritura convencional en los niños implica reconocer que escribir “es producir ideas propias y estar en condiciones de registrarlas a través de algún sistema de notación” Pérez (2010, p.32). Por lo tanto, como dice Ferreiro (1982) “Los niños deben relacionar su escritura con las ideas, conceptos o significados sobre lo que están escribiendo” (p.120).

Para que esta relación entre escritura e ideas y significados se dé en las aulas de clase es necesario plantear diversas actividades en las que el niño se enfrente a situaciones de escritura

motivantes, relacionadas con sus vivencias y sus conocimientos previos. Como lo plantea Ferreiro y Teberosky en la psicogénesis de la escritura (1979):

El niño no es una tabula rasa sobre la cual se inscriben las letras y las palabras que algún método determine... es importante darle un significado a la escritura que vaya más allá del acto de copiar y la considere, en cambio como el acto de producir sentido” (Ferreiro y Teberosky, 1979, p. 136).

5.3.3. Categoría Participación familiar. La participación familiar fue planteada en la propuesta pedagógica como parte integral de esta, dentro de los llamados círculos de familia, con el objetivo de poco a poco ir involucrándolos a la escuela.

Solares (1998) menciona que:

“en la trayectoria social de los individuos, la familia tiene un papel de primer orden, donde junto con la escuela es la responsable de la transición cultural; su eficiencia depende del grado en que la propia familia participa en esta cultura. La familia ha de apoyar la evolución de los niños, controlarlos y ayudarlos en el proceso de escolarización y de introducción progresiva en diferentes ámbitos sociales” (pp. 100-103)

Este autor enfatiza la importancia del papel que deben desempeñar los padres de familia en la participación de los procesos educativos de los niños, que, en su seno familiar nace la educación, enseñada a sus hijos mediante unos valores éticos y morales, y en la escuela, como institución educativa. De ahí que, su perspectiva es orientar a cumplir unos fines educativos, formativos e integrales (ley 115 1994), en el conocimiento lógico y científico y de transmitir unos valores éticos correspondientes desde la axiología de los valores. Es necesario que haya una reciprocidad entre familia y escuela en la que se aúnen esfuerzos para lograr una realidad fundamentada en los fines educativos en pro de obtener una educación con calidad.

El círculo familiar:

Mi familia participa: Esta dinámica, fue programada para hacerla como taller de padres, el día de entrega de informes, debido a la falta de compromiso de la gran mayoría, quienes se negaban a asistir, por motivos laborales. Se hicieron tres intentos para programar fecha, pero fue imposible lograr reunirlos. En colaboración con la coordinadora de convivencia de la jornada tarde, se logró citar a los padres de manera obligatoria.



Dinámica del 27 de abril de 2018: La actividad dio inicio con una dinámica de motivación y una reflexión sobre la importancia del acompañamiento de los padres en los quehaceres escolares de los hijos. Esta actividad fue diseñada y realizada por la orientadora del colegio. El segundo momento del taller, fue la lectura compartida, se le hizo entrega a cada grupo familiar de una copia (fotocopias a color), del cuento “Hamamelis, Miosotis y el Señor Sorpresa”, cuento que refuerza los valores de la amistad y el compañerismo. La metodología de trabajo fue la lectura colectiva en voz alta. La docente dio inicio a la lectura y poco a poco se fue dando el turno a diferentes padres para continuarla hasta finalizarla. Una vez terminada la lectura se realizó la dinámica de veo, pienso, pregunto, con el objetivo que los padres respondieran como lo hacen los niños, en el aula de clase.

Entre los hallazgos encontrados se pudo observar que cuando la docente daba inicio a la rutina, los niños se prepararon para contestar, al indicarles a los niños que ellos no podían responder, que quienes debían hacerlo eran los papás, algunos de los niños se acercaban al oído de su padre para darle la respuesta. Otros observaban atentos a sus papás para ver si respondían o no.

Algunos de los padres que asistieron a la dinámica, manifestaron su agrado por las actividades que se estaban haciendo para fortalecer las habilidades comunicativas de los niños. Sin embargo, se percibe en otros padres el descontento, porque insisten que los niños aprenden más haciendo planas y planas.

El cuento viajero: El cual tuvo su origen en el aula de clase, los estudiantes eligieron el personaje principal que fue un cerdito, ellos seleccionaron el nombre del cerdito “Memo”, y a partir de allí el cuento se gestó en cada uno de los hogares, en colaboración con todos los miembros de la familia. En cada hogar crearon un párrafo con una aventura protagonizada por Memo el cerdito, y decoraron las imágenes de manera creativa. Esta actividad se realizó entre marzo y septiembre del año en curso, donde el cuento viajaba los viernes a la casa de uno de los estudiantes y regresaba

el martes siguiente. El niño mostraba la aventura del Memo y contaba como la habían hecho en casa.

	<p>Foto: Chirley trabajando con su familia en la historia del cuento viajero.</p> <p>Fecha: 28/04/2018</p>
<p>Foto: Trabajo realizado por Janny y su familia, para el cuento viajero.</p> <p>Fecha: 18/07/2018</p>	
	<p>Foto: Portafolio evidencia del cuento viajero, realizado por el grupo de transición 01.</p> <p>Fecha 12/09/2018</p>
<p>Foto: Un día en la vida de el cerdito Memo, realizado por Brandon y su familia.</p> <p>Fecha 12/09/2018</p>	

En sus inicios, la dinámica del cuento viajero no fue aceptada con agrado por algunos padres de familia, quienes estaban renuentes a participar de la actividad. Algunos no cumplieron con el propósito de entregar el cuento en las fechas indicadas generando retraso en el cumplimiento de esta. Sin embargo, se hizo un arduo proceso de reflexión sobre la importancia que tiene la responsabilidad del cumplimiento de las actividades. Se logró finalizar la travesía y de manera colectiva los niños escogieron el título del cuento, que decidieron llamar “El Cerdito Memo”.

Mi familia de visita en al aula de clase: Esta actividad permitió que los padres o acudientes realizaran lectura en voz alta del cuento favorito de los niños, aquí se observó que estos prestaban

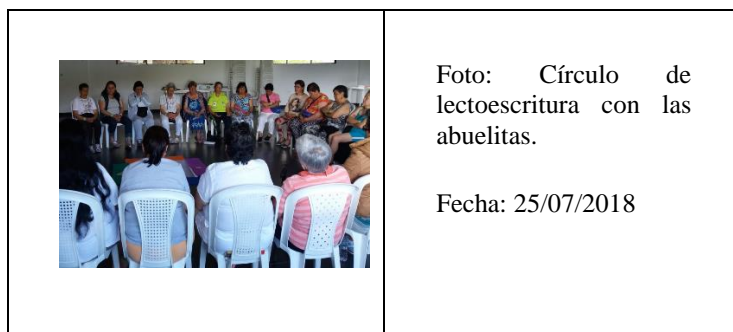
mucha atención cuando el adulto hacia la lectura, al igual que participaron muy motivados en este tipo de actividades. Los niños se mostraban muy entusiasmados cuando sus padres, abuelos o demás familiares se ofrecían para ir a realizar la visita.

Rutina del 16/04/2018: Emily al llegar al aula de clase ya venía saltando de la felicidad porque esa tarde su abuela iría a contarles un cuento. La señora Carmen llegó tarde, de tal manera que la docente debió hacer la modificación del horario, con el fin de poder darle curso a la dinámica.



Círculo de lectoescritura con las abuelas: se realizó un encuentro con las abuelitas de los niños del grupo, para incentivarlas e involucrarlas en la lectura de cuentos en casa. Después de una observación constante se pudo detectar que los padres de familia no tienen mucho tiempo para dedicarle a los niños y que las abuelitas y abuelitos son las personas que más tiempo están con los niños (son en gran mayoría los cuidadores), esto permitió hacerles la invitación a participar activamente del hábito lector de los niños.

La dinámica del círculo con las abuelitas permitió orientarlas y brindarles algunos tips para que pudieran participar en el acompañamiento académico de los niños. En este ejercicio se pudo evidenciar que algunas de las señoras que asistieron, no eran propiamente las abuelitas, eran cuidadoras que gustosas asistieron al evento. Mientras se narró el cuento, algunas de ellas se durmieron momentáneamente, generando que el grupo se distrajera un poco. Sin embargo, luego de una actividad didáctica, se continuó con la dinámica.



Es necesario acudir a la motivación, entendida como una acción que impulsa a la realización de determinadas acciones. Se podría plantear que la voluntad y el interés constituyen sus principales finalidades y que estas se evidenciaron durante todo el desarrollo del trabajo pedagógico. De allí se toma el interés de los padres como una forma de deseo existente entre el sujeto y su medio, donde mostraron visiones y relaciones con el otro y la voluntad por vencer obstáculos y llegar al objetivo propuesto.

Hallazgos en las formas de lectura y escritura. Debido a la naturaleza propia del ser humano, que se encuentra en constante búsqueda de sí mismo, han favorecido las diversas manifestaciones estéticas, como forma de aproximación a estas exploraciones. Durante la ejecución de la propuesta didáctica, se realizaron una serie de actividades con las cuales se evidencia de forma natural, cómo estas dinámicas pueden ser usadas y funcionan en los procesos de aprendizaje. Algunos ejemplos de estas actividades de orden estético que se pueden citar son: la realización de pintura, rasgado, picado, coloreado de figuras, vocales, nombres propios, y en algunas ocasiones trabajos en plastilina. A través de éstas se pueden rescatar algunos aspectos emocionales presentes en la vida de los niños, al ser una práctica libre que ellos realizaban, se evidenció información relacionada con su familia y contexto próximo.

Así mismo, se observa que los cuentos infantiles se transforman en la herramienta que ofrece formas de conocimiento del ser, determinando que es un momento que permite entremezclar el autoconocimiento y el reconocimiento. Al abordar un texto, no solo se está en contacto con la historia que contiene, donde se encuentran los personajes y situaciones particulares, se va más allá, identificando al escritor como sujeto histórico. De esta manera, el aula de clase se fue transformando gradualmente, en un espacio propicio donde se logró consolidar la utilización de los círculos de lectura como una práctica cultural autónoma y habitual. Es decir, que afianzó la

relación con el otro, se logró una reducción de dependencia y la producción de un sistema de vida. “El conocimiento escolar debería ayudar a crear las condiciones productivas para la autodeterminación del estudiante en la sociedad” (McLaren, 1998, p.223). Es así, como se puede concluir que los cuentos se abordaron de forma voluntaria. El niño no se sintió coartado de su libertad en el momento de interactuar con los cuentos. Esta actividad posibilitó una búsqueda de nuevos conocimientos, que permitieron transformar su cotidianidad. La propuesta didáctica se dio dentro del contexto, lográndose una posición activa, generadora de cuestionamientos respecto a la utilización de nuevos espacios y al replanteamiento de rutinas tradicionales.

La propuesta de implementar un método utilizado por Freire para alfabetizar adultos, en un grupo de transición, era muy arriesgada, pero con las diversas modificaciones que se le hicieron se pudo lograr una estrategia pedagógica que permitiera favorecer el acercamiento de los niños desde transición a desarrollar el gusto por la lectura y la escritura de una forma didáctica e innovadora.

Se puede encontrar en la evaluación de la propuesta pedagógica, los resultados positivos obtenidos, tanto en las producciones escritas como en las orales, de los niños de transición, teniendo en cuenta que, por la edad los niños están haciendo un acercamiento al código escrito y su lectura está más relacionada a la lectura de imágenes. En cuanto a la comprensión de lectura, los niños fueron iniciados mediante la pregunta, para que adquirieran la rutina y fueran dando sus primeros pasos en comprensión inferencial y crítica.

Se pudo observar a través de las discusiones grupales, el avance de la habilidad oral en el espacio de los Círculos de Lectura. En un principio, el espacio fue dirigido, pero a través de los diferentes círculos, se empezó a favorecer un clima de familiaridad, lo que permitió un proceso de cambios. Las preguntas que al inicio las hacía la docente, con el paso de las actividades fueron formuladas por los mismos estudiantes, aumentaron sus intervenciones y los ejemplos dados por ellos eran sobre la vida real. Aunque, en un principio el proceso de cerrar las ideas en el discurso oral se les dificultaba, a lo largo de las dinámicas se pudo percibir cómo mejoraron, ya que se tomaban más tiempo en el análisis, pero lograban llegar al cierre de sus ideas. Lograron mayor fluidez verbal, sobre todo en el caso de las intervenciones libres y durante el proceso de corrección entre pares.

El favorecer experiencias donde los niños interactuaron en los círculos de lectura, alrededor de la oralidad, la lectura y la escritura permitió la escritura en contextos cercanos a los niños y por ende contribuyó a motivar su proceso lectoescritor, logrando que estos se sumergieron en experiencia significativas propicias para su desarrollo integral.

Capítulo 6. Conclusiones y Recomendaciones

“Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro”.

(Freire, 1997, p.30)

➤ En esta práctica investigativa llamada *Los círculos de lectura, una experiencia desde la pedagogía crítica para motivar el proceso lectoescriptor en transición* se puede concluir que contribuyó al fortalecimiento y desarrollo de la adquisición de la lectura y escritura, en los estudiantes de transición de la IED Aulas Colombianas San Luis, a través de la exploración, reconocimiento, interiorización de los cuentos y producción de escritos. Los niños presentaron evolución en los periodos de la apropiación de la escritura dentro de las interacciones sociales, en situaciones auténticas y reales, donde reconocen para qué escribir, al igual que lograron desarrollar comprensión lectora durante las dinámicas implementadas.

➤ La propuesta pedagógica *Las aventuras de Chigüiro*, navega por los principios y alcances que propicia la pedagogía crítica dinamizada en el pensamiento de Freire, basado en la dialogicidad y criticidad como ejes transformadores de conocimiento, reflexión y mediación, apertura y cambio sociocultural y político de los estudiantes al ofrecer y escuchar su palabra y la de los otros como instrumento de verdad. Los niños se apropiaron de los círculos de lectura, por ser ellos generadores de diálogos, portadores de risas, espontaneidad, creatividad, fantasías e imaginación, pero a la vez de resolver sus problemáticas individuales y sociales. Desde la perspectiva freireana, el educador ya no es sólo el que educa, sino que también es educado mientras participa en un diálogo en que tiene lugar el proceso educativo. De igual manera, es necesaria una interrelación comunicativa entre pares, sin ella no es posible transformar el conocimiento.

➤ Los niños de transición de la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis, a través de la interacción de los cuentos de Ivar Da Coll se sintieron y expresaron de forma libre. Al mismo tiempo, para ellos fue una oportunidad de interrelacionarse con sus pares, en la reconstrucción de identidades compartiendo, interactuando e influyendo sus vivencias con el mundo, reescribiendo sus prácticas y usos cotidianos a través de modos discursivos más naturales y reflexivos, siendo protagonistas a

veces ajenos a las normas convencionales que conservan aún las prácticas, modos y usos tradicionales de la lectoescritura. La lectura de imágenes en voz alta, es una práctica seductora e inspiradora que conquista la atención de los niños y permite el intercambio de ideas y pensamientos que se producen a partir de su realización. Su aplicación periódica en los círculos de lectura, generó un alto nivel de concentración, que llevó a los niños a apropiarse del código con mayor facilidad. Los cuentos del chigüiro al ser en formato de libro álbum, generaron en los niños expectativas, expresión oral, descripción, identificación, inferencia e interpretación de la información capturada a partir de lo que observaron en las imágenes. Los cuentos permitieron explorar y apropiarse de su entorno; esa lectura de las imágenes adquirió fuerza y facilitó el camino que permitió lograr lo planteado por Freire (1991) el acto de leer está determinado no sólo por la búsqueda comprensiva de lo leído, sino que también persigue asociar la experiencia escolar con la cotidianidad.

➤ La construcción de la escritura en los niños de transición de la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis, mediante el método de alfabetización de Freire “las palabras generadoras”, y de manera transversal donde se encuentran inmersas las actividades de aprestamiento, dan comienzo con la escritura y reescritura realizada por ellos, para transmitir su deseo de expresar y contar todo su modo de ver y sentir el mundo y relacionarlo con su vida. Los niños interpretaron y reinterpretaron el sistema de escritura como un proceso de asimilación y acomodación constante, producto de las diferentes confrontaciones y comparaciones realizadas con ayuda de su docente. Así generaron nuevos esquemas de escritura, hasta adoptar las reglas propias de la escritura convencional y asumir disposición para revisar sus escritos e incorporar este hábito a las actividades cotidianas del aula.

➤ Vincular a los padres de familia y permitir su participación al interior del aula, genera un ambiente más cercano y emotivo que contribuye a elevar la autoestima de los niños. Esto se vio reflejado en la seguridad demostrada al participar y realizar sus producciones. Los padres de familia de la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis cumplieron un papel fundamental en el desarrollo de la propuesta pedagógica, teniendo en cuenta que ellos adquirieron pautas para ser lectores y ejemplo para sus hijos, ya que cuando un niño ve a sus padres leer, ellos los imitan y se va generando una consciencia lectora, que le servirá para su futuro personal y escolar. Los círculos de lectura con padres de familia, permitieron fortalecer las interacciones cotidianas entre padres e

hijos centradas en el afecto, el respeto, el cuidado y la escucha, interpretando y dando importancia a las expresiones, gustos e intereses de los niños. Así lograron satisfacer sus necesidades emocionales y les permitieron ser más independientes, seguros al expresar sus ideas y capaces de sortear distintas situaciones con mayores posibilidades de resolución de problemas.

Las recomendaciones que se hacen al finalizar este proyecto van dirigidas a los participantes del mismo y se hacen desde los resultados y conclusiones que se encontraron.

➤ A la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis. Se le sugiere continuar trabajando el proceso lectoescritor de los niños de toda la básica primaria, mediante la propuesta pedagógica de los círculos de lectura de cuentos infantiles, debido a que tuvo gran acogida y aceptación en el grupo de transición, presentando excelentes resultados en cuanto a la comprensión lectora.

➤ A la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis. Se le sugiere propiciar ambientes al alcance de los niños, donde puedan tener oportunidades para el diálogo, expresión artística, escritura y lectura libre y espontánea, donde el estudiante pueda jugar con el lenguaje. Para ello, es fundamental contar con un ambiente letrado (bibliobancos), surtido en materiales que incentiven el desarrollo de la expresión oral y escrita, que inviten a la exploración y a la manipulación. Uno de los aspectos clave para la adquisición de habilidades comunicativas y conocimientos necesarios para la alfabetización posterior es la existencia de un ambiente letrado abundante en estímulos del lenguaje. Numerosos estudios han comprobado que los niños que han estado expuestos a una amplia variedad de estímulos impresos y que han comenzado a experimentar con la lectura y la escritura en entornos significativos están mejor preparados para enfrentar la enseñanza formal de la lectura y la escritura (Snow, Burns y Griffin, 1998). De hecho, muchas habilidades de alfabetización emergente, como la conciencia fonológica, el conocimiento del nombre de las letras del alfabeto y la conciencia de lo impreso son predictores importantes del posterior dominio lector (Castejón, González y Cueto, 2011). Estos hallazgos fortalecen la necesidad de una interacción temprana con la lectura y la escritura, en especial para aquellos niños que proceden de contextos en donde no suelen estar en contacto con este tipo de estímulos.

➤ A la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis; Se recomienda continuar con el trabajo entre padres de familia y escuela en pro del beneficio académico de los estudiantes. Realizar talleres pedagógicos, donde se le explique a los padres la importancia que tienen ellos en el proceso educativo de sus hijos, al igual que se les aclaren percepciones, dudas y se les apoye sobre cómo llevar a cabo el proceso de aprendizaje.

➤ A los padres de familia del grado Transición de la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis: Se les sugiere organizar espacios y tiempos determinados para hacer las actividades escolares en compañía de sus hijos. Continuar participando activamente en las actividades propuestas para fortalecer los procesos de lectura y escritura en los niños. Seguir trabajando colectivamente con los docentes en el desarrollo de actividades que permitan a los niños explorar, curiosar, imaginar y disfrutar del aprendizaje de manera placentera.

Referencias

- Acosta, V. y Moreno, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Ed. Masson S.A. Barcelona.
- Angelo., Gil, J. y Benítez, L. (2003). *Lectura y escritura en contextos de diversidad*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.
- Arrubla, M. (2011). Érase una vez el cuento. Indagación sobre la didáctica de la escritura narrativa a través del cuento. (Maestría en Educación). Universidad Javeriana, Colombia.
- Balanta, A, Díaz, E y González, L. (2015). Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lecto-escritura en niñas y niños del grado tercero de la Institución Educativa Carlos Holguín Mallarino, Sede Niño Jesús de Atocha de la ciudad de Cali. (Especialización Pedagogía de la Lúdica). Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá. Colombia.
- Ballesta, F., Izquierdo, T., y Romero, B. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Education Siglo XXI*, 353- 368.
- Banco de la República. (27 de mayo de 2016). Banco de la República - Actividad Cultural. Obtenido de <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/ninos/relatoi/rela37.htm>
- Barret, T. (1981). Taxonomía de las dimensiones cognoscitivas y afectivas de la lectura. Buenos Aires, Argentina: Lectura y Vida.
- Bausela (2002). *La docencia a través de la investigación acción*. Revista Iberoamericana de Educación. Obtenido de file:///D:/Users/USUARIO/Downloads/682Bausela.PDF
- Benavides, B, Corredor, N y Ramos, M. (2015). El cuento infantil una estrategia pedagógica desde la literatura para el desarrollo de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. (Maestría en Pedagogía). Universidad de la Sabana. Colombia.
- Benítez, L. (2011). Escritura emergente en niños de 3 a 6 años: una perspectiva de desarrollo. (Maestría en Educación). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D.C. Colombia.
- Bonilla, E., Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma. Colombia.
- Bronckart, J. (1977) *Theories du langage*. Bruselas: Pierre Mardaga. (Trad. cast. Teorías del lenguaje. Barcelona: Herder, 1980).
- Bruner, J. (1997). *La Educación puerta a la Cultura*. Madrid, Visor.
- Cassany, D. (2007). Describir el escribir. Paidós.

- Castejón, L., González, S., y Cuetos, F. (2011). Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (1), 19-30.
- Coll, I. (29 de enero de 2015). Toda la literatura habla de las emociones. (E. SM, Entrevistador)
- Coll, I. (2014). *Chigüiro y el lápiz*. Bogotá D.C., Colombia: Babel Libros
- Cooper, D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. España: Visor.
- Chávez, J., Deler, G., y Suárez, A. (2008). Principales corrientes y tendencias a inicios del siglo XXI de la Pedagogía y la Didáctica. La Habana: Educación Cubana, Ministerio de Educación.
- Chomsky, N. (1957) Syntactic structures. La haya: Moun-ton. (Trad. Cast. Estructuras sintácticas. México: Siglo XXI, 1974).
- Chub, A. (2012). El Monitoreo Sobre el Desarrollo de las Habilidades Lingüísticas de Estudiantes y Docentes. Tesis de Grado. Universidad Rafael Landívar, Guatemala.
- Cruder, G. (2008) La educación de la mirada: sobre los sentidos de la imagen en los libros de texto. 1ª ed., Buenos Aires: La Crujía.
- De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógicos: Hacia una Pedagogía Dialogante 2ª Ed Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Dewey, J. (1951). Buenos Aires: Losada, S.A.
- Dewey, J. (2002). Democracia y Educación. Madrid: Morata S.L Quinta Edición.
- Díaz, S. (2002). La magia de los cuentos. (3ed.). México: caritas.
- Díaz B., F. & Hernández R., G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Documento No. 23. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral (2014). La versión digital de este documento se encuentra en www.mineducacion.gov.co y en <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>.
- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción, Madrid: Morata.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991). Psicogénesis de la lectoescritura. Resumen de Ferreiro, E. del texto Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis. En Goodman (Ed.). (1991). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI editores.

- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fiszer, J. (s.f.). ¿Aprendizaje significativo o aprendizaje memorístico? [Versión pdf]. Obtenido de: http://www.mental-gym.com/Docs/ARTICULO_101.pdf
- Flórez, R. (2000) *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Colombia. McGraw Hill.
- Flórez, R. y Bermúdez, G. (2009). Una propuesta para favorecer el desarrollo de los procesos de lectura y escritura de los niños y niñas del nivel preescolar a través de estrategias didácticas basadas en el uso de los cuentos infantiles. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D.C. Colombia.
- Flórez, R., Restrepo y Schwanenflugel. (2007). *Alfabetismo emergente: Investigación, teoría y práctica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, A., Oliveira, I. y Machado, R. (2004). *La Pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Grao.
- Freire, P. (1991), *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1979) *Pedagogía del oprimido*. España: Siglo Veintiuno editores.
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor*. México: Alas y Raíces.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. España. Paidós. Barcelona.
- Gómez, M y Polanía, N. (2006). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera*. Colombia. Universidad Piloto de Colombia. Obtenido de <Http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf;jsessionid=...>
- Hernando, L. (1995) *Introducción a la teoría y estructura del lenguaje*. Madrid: Editorial Verbum.
- Harmer, J. (1,997). *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman.
- Jurado, F. (1997). *La lectura de la imagen fija la imagen en movimiento como experiencia previa en el dominio de la convención escrita*. Colombia. Edición Revista colombiana de educación.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: va más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. España: Laertes.

- Kinnear C. y Taylor R. (1998, p. 405.) Investigación de mercados. México. Mc Graw Hill.
- Latorre, A. (2007). La investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Obtenido de: <http://books.google.com.co/books?id=e1PLxGcRf8gC&pg=PA25&lpg=PA25&dq=espiral+investigacion+participativa&source=bl&ots=G8yTe9fFWO&sig=l3FtPUMcIOYmEYqUf0mQ0r5Zr0&hl=es&sa=X&ei=b3x6V0mHJ4eiNtvfgvGO&ved=0CFUQ6AEwCg#v=onepage&q=espiral%20investigacion%20part>
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- López, F. (2004). Inteligencia Emocional. Colombia: Gamma.
- Luria, A. (1977) Introducción evolucionista a la psicología. Barcelona: Fontanella.
- McLaren, P. (1999). Pedagogía Crítica. Colombia. CINDE
- Manual de Convivencia Aulas Colombianas San Luis (2003). IED Aulas Colombianas San Luis.
- Manual de Convivencia Aulas Colombianas. (2010-11) IED Aulas Colombianas San Luis.
- Martínez, Z. (2010). Círculos de paz. Hacia una cultura del diálogo y la reflexión en el ambiente laboral. Manuscrito inédito
- Marzal, M.A. (1991). La biblioteca de centro y la biblioteca de aula. Madrid: Castalia.
- Mejía, J. (2000). El muestreo de la investigación cualitativa. Perú: Investigaciones sociales.
- MEN (1997) Serie lineamientos curriculares Preescolar. La visión del niño desde sus dimensiones de desarrollo. Obtenido de <http://menweb.mineduacion.gov.co/lineamientos/preescolar/desarrollo.asp?id=13-1>
- MEN (2018) Índice sintético de calidad educativa. Obtenido de https://diae.mineduacion.gov.co/siempre_diae/documentos/2018/111001102067.pdf
- Montessori, M. (1913). *Antropología pedagógica*. Traducción castellana de Juan Palau Vera. Barcelona: Araluce.
- Muñoz, L. J. (2014). El universo literario de Ivar Da Coll. Diners.
- Ortega, M (2009). *Los sistemas de lectura en el desarrollo del niño*. México: D: F siglo XXI.
- Osma, J.C. (2018). Fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos de los currículos de las licenciaturas de inglés y francés en Colombia. (Doctorado en Educación). Universidad Santo Tomás, Bogotá, D.C. Colombia.

- Ospina, G. (2010). La pedagogía por proyectos en los talleres de creación de libros álbumes. *Revista infancias imágenes*. Vol 9 , N° 2, p. 58- 78
- Padovani, A. (2005). *Contar cuentos desde la práctica hacia la teoría*, (4ed.). Argentina: Buenos Aires, Paidós.
- Palacios, J. (1988). *La Cuestión Escolar*. Barcelona: Laia.
- Pavio, A. y Begg, I. (1981) *Psychology of language*. New Jersey: Prentice-Hall.
- PEI (2015) en construcción “Ciudadanos integrales con calidad de vida”. Borrador. IED Aulas Colombianas San Luis.
- Pérez S, G. (1998). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: Muralla.
- Piaget, J. (1972). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Estudio sobre la lógica del niño. Ed. Guadalupe.
- Pozo, J. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Puyuelo y Rondal. (2000). *Evaluación del lenguaje*. Ed. Masson. Barcelona.
- Propp, V. (1985). *Morfología del cuento*. Madrid: Akal
- Quero, C., Ballestas, M. y Antiche, E. (2014). Círculo de Lectura: una experiencia para el desarrollo de la habilidad de razonamiento verbal y análisis del argumento del pensamiento crítico, en *Estudiantes del 1er semestre de la Licenciatura en Desarrollo Humano*. SAPIENS, 15(1),69-82. Obtenido de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152014000100005&lng=es&tlng=es
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria, lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Editorial norma.
- Rodari, G. (1973). *Gramática de la fantasía*. Introducción al arte de inventar historias. Panamericana: Buenos Aires, Argentina.
- Rodríguez, A. (s.f.). Ivar Da Coll, el hombre del Chigüiro. Obtenido de: <http://www.cuatrogatos.org/show.php?item=9>
- Rodríguez P., M. L. (2004). *La teoría del aprendizaje significativo* [Versión pdf]. Obtenido de: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>
- Rodríguez P., M. L. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro.
- Ruran, V. (2008). Los cuentos y el aula. Obtenido de <http://psicoarea.edu.org>. 22 de julio de 2012.

- Ruiz, A. (2012). La construcción de la escritura en el primer ciclo: entre las concepciones de los docentes y las representaciones sociales de los niños (Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.
- Ruiz, D. (1996). La alfabetización temprana en el ambiente preescolar. San Juan, Puerto Rico: Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico. Recinto Río Piedras.
- Salmon, A. (2009). Hacer visible el pensamiento para desarrollar la lectoescritura. Implicaciones para estudiantes bilingües. Universidad Internacional de la Florida (FIU), EEUU. Revista Lectura y Vida, abril 2009. Obtenido de http://www.academia.edu/12243047/Hacer_visible_el_pensamiento_para_desarrollar_la_lectoescritura._Implicaciones_para_estudiantes_biling%C3%BCes
- Secretaría de Educación del Distrito; Secretaría Distrital de Integración Social (2014). Lineamientos pedagógico y curricular para la Educación Inicial. Obtenido de http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/Lineamiento_Pedagogico.pdf
- Sepúlveda, O. (2011). El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura. Tesis Doctoral Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Smith, Frank. (1989). Comprensión de la lectura. México: Editorial Trillas.
- Solé, Isabel. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de educación. Madrid/ Buenos Aires. Vélez, R. (1991). Guía de Literatura Infantil. Bogotá: editorial norma.
- Solares, T. (1998). La participación psicopedagógica de padres de familia para elevar el rendimiento escolar de niños de sexto grado de primaria. UNAM, México D.F.
- Snow, C., Burns, M., & Griffin, P. (1998). Preventing Reading Difficulties in Young Children. Washington: National Academy Press.
- Stover, J. (1994). *Desarrollo humano y aprendizaje*. La Paz: Módulo III, Unidad II.
- Teberosky, A. (1996). La iniciación en el mundo de lo escrito. Aula de Innovación Educativa, (46), 19-22.
- Uribe, G. (1932). El doctor Decroly en Colombia. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Vance, C, Smith, P, & Murillo, L. (2007). Prácticas de lectoescritura de padres de familia mexicanos y cómo estos influyen en la adquisición de la lectoescritura de sus hijos. (Tesis Maestría). Universidad de las Américas – Puebla México.
- Vásquez, L. (2012). Actitud y Pensamiento Crítico. La problematización de los contextos en la construcción del conocimiento. Actualidades Pedagógicas, p. 60, 149 – 169.

Villalón, M. Et al. (2011). Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social. (Licenciatura). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile. Revista Semestral del Departamento de Educación Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Navarra España. Obtenido de http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/2/Art%C3%ADcula_8_Resultados%20de%20la%20ense%c3%B1anza%20de%20estrategias%20de.pdf

Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Fausto.

Yaglis, D. (2007). Montessori. La educación natural (traducción Guadalupe Cevallos). Mexico: Trillas.

Anexos

Anexo # 1 Encuesta a padres de familia



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ENCUESTA A PADRES

1. PRESENTACION

La presente encuesta está orientada a recoger información desde la visión de los padres de familia sobre las diversas actividades que fortalecen y desarrollan las habilidades comunicativas de lectura y escritura en los estudiantes de preescolar.

2. JUSTIFICACION

Identificar la importancia que le dan los padres al contexto familiar en el desarrollo de las competencias comunicativas y el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños(as).

3. IDENTIFICACION

Fecha de aplicación: ___/___/___ Nombre del encuestador: Cristina Giraldo No. Encuesta: ___
 Sexo : ___ F ___ M Edad: ___ años Nivel educativo: ___ Primaria ___ Bachiller ___
 Tecnólogo ___ Profesional ___ Sin estudio No. de hijos en el colegio: ___

4. INSTRUCCIÓN DE DILIGENCIAMIENTO

A continuación, encuentra un conjunto de preguntas acerca de algunas actividades de lectura y escritura, usted deberá contestar **SI** o **NO** las lleva a cabo en casa. El resultado de sus respuestas permitirán planificar actividades que fortalezcan las necesidades de su hijo (a) en el proceso de lectura y escritura.

5. COMPONENTES A EVALUAR

- | | |
|--|---------------|
| 1. ¿Le parece interesante leer? | ___ SI ___ NO |
| 2. ¿Dedica algún tiempo en el día o la noche para leer con su hijo(a) cuentos? | ___ SI ___ NO |
| 3. ¿Aprecia los escritos que su hijo(a) le hace como cartas o dibujos? | ___ SI ___ NO |
| 4. ¿Escucha a su hijo(a) cuando está leyendo así no lea como usted desea? | ___ SI ___ NO |
| 5. ¿Regala a su hijo(a) libros, cuentos o material educativo que lo motive a leer y escribir? | ___ SI ___ NO |
| 6. ¿Acostumbra ir con su hijo(a) a la biblioteca a leer? | ___ SI ___ NO |
| 7. ¿Alguna vez ha utilizado elementos como audio-cuentos, plastilina o fichas para motivar a su hijo(a) a leer y escribir? | ___ SI ___ NO |
| 8. ¿Considera que la motivación es importante en el aprendizaje de la lectura y escritura? | ___ SI ___ NO |
| 9. ¿Ayuda a su hijo(a) con la realización de las actividades de lectura y escritura? | ___ SI ___ NO |
| 10. ¿Cree que el rendimiento académico de su hijo(a) depende en parte del acompañamiento que usted hace en casa? | ___ SI ___ NO |

Anexo # 2 Encuesta a estudiantes



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ENCUESTA ESTUDIANTES

Nombre: _____

Responde la pregunta con SI 😊 NO ☹️

¿Te gusta que te lean cuentos? 😊 ☹️	¿Te han regalado cuentos? 😊 ☹️	¿Juegas a leer cuentos? 😊 ☹️
¿Escribes cartas a quien quieres? 😊 ☹️	¿Te gusta escribir? 😊 ☹️	¿Tus papitos te llevan a la biblioteca? 😊 ☹️
¿Sabes escribir tu nombre? 😊 ☹️	¿Te gustaría que en casa te contaran cuentos? 😊 ☹️	¿Tus papitos te explican como hacer la tarea? 😊 ☹️
¿Te gustaría aprender a leer? 😊 ☹️	¿Te gustaría aprender a escribir? 😊 ☹️	¿Eres feliz en la escuela? 😊 ☹️



Anexo # 3 Consentimiento informado



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA LOS LIBERTADORES

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES

Fecha_____

Yo _____, apoderado(a) de _____, en base a lo expuesto en el presente documento, acepto voluntariamente que mi hijo(a) participe en la investigación ***"Fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura de acuerdo al modelo de la pedagogía crítica humanista en los estudiantes de transición de la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis"***, conducida por la Profesora **Cristina Giraldo Veloza**, investigadora de la **Fundación Universitaria Los Libertadores**.

He sido informado(a) de los objetivos, alcance y resultados esperados de este estudio y de las características de la participación. Reconozco que la información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que se puede hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que es posible el retiro del mismo cuando así se desee, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

☐ DOY EL CONSENTIMIENTO☐ NO DOY EL CONSENTIMIENTO

CRISTINA GIRALDO VELOZA
Investigador Responsable

Firma del Padre o Acudiente

Anexo # 4. Validación del instrumento de investigación

VALIDACION INSTRUMENTO DE INVESTIGACION

1. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombre del evaluador: Olga Sanchez Ortiz
 1.2. Institución donde labora: Aulas Colombianas San Luis
 1.3. Nombre del instrumento motivo de evaluación: Ficha de evaluación de Instrumento
 1.4. Autor del instrumento: Cristino Giraldo

2. ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN

Indicadores	Criterios	Valoración			
		Necesita refuerzo (0-2)	Iniciado (2-4)	En proceso (4-6)	Logrado (6-8)
1. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible para la muestra				X
2. Objetividad	Permite medir hechos observables				X
3. Formulación	La adaptación o elaboración es coherente con los propósitos del estudio				X
4. Organización	Presenta una estructura ordenada				X
5. Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente				X
6. Pertinencia	Permitirá conseguir datos de acuerdo a los objetivos de investigación				X
7. Consistencia	Pretende conseguir datos basados en la teoría o modelos teóricos				X
8. Análisis	Descompone adecuadamente las categorías, indicadores, medidas				X
9. Estrategia	Los datos por conseguir responden a los objetivos de investigación				X
10. Aplicación	Permite un tratamiento estadístico pertinente				X

3. CALIFICACION GLOBAL:

Olga Sanchez Ortiz
Firma del experto

Aprobado	No aprobado	Observado
X		

Fecha: Abri/18-18.

VALIDACION INSTRUMENTO DE INVESTIGACION

1. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombre del evaluador: Gómez Peralta, María Lubeida
 1.2. Institución donde labora: Colegio Aulas Colombianas San Luis
 1.3. Nombre del instrumento motivo de evaluación: Ficha de evaluación lectora
 1.4. Autor del instrumento: Cristina Giraldo

2. ASPECTOS DE LA EVALUACIÓN

Indicadores	Criterios	Valoración			
		Necesita refuerzo (0 -2)	Iniciado (2-4)	En proceso (4-6)	Logrado (6-8)
1. Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible para la muestra				X
2. Objetividad	Permite medir hechos observables				X
3. Formulación	La adaptación o elaboración es coherente con los propósitos del estudio				X
4. Organización	Presenta una estructura ordenada				X
5. Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente				X
6. Pertinencia	Permitirá conseguir datos de acuerdo a los objetivos de investigación				X
7. Consistencia	Pretende conseguir datos basados en la teoría o modelos teóricos				X
8. Análisis	Descompone adecuadamente las categorías, indicadores, medidas				X
9. Estrategia	Los datos por conseguir responden a los objetivos de investigación				X
10. Aplicación	Permite un tratamiento estadístico pertinente				X

3. CALIFICACION GLOBAL:

Maria Lubeida Giraldo P.
 Firma del experto

Aprobado	No aprobado	Observado
X		

Fecha: 18 - Abril - 2018

Anexo # 5. Escala de Valoración Descriptiva Inicial

		COMPRESION LECTORA																NIVELES DE ESCRITURA									
		LITERAL								INFERENCIAL				CRITICO				PRESILABICO	SILABICO	ALFABETICO	ALFABETICO						
		Identifica el titulo del cuento.		Identifica los personajes del cuento.		Identifica el lugar de los hechos.		Ordena la secuencia del cuento.		Reconoce la idea principal de cuento.		Deduce el significado de las palabras nuevas del texto.		Deduce las características de los personajes.		Infiere las causas de un hecho o adición del texto.						Opina sobre las acciones de los personajes.		Opina sobre el contenido del texto leído.			
ESTUDIANTE		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	Representa graficamente una palabra estableciendo relacion entre el grafismo y los aspectos sonoros de esta	Representa graficamente una palabra donde la produccion escrita es inferior al numero de grafismos	Representa graficamente una palabra utilizando cantidad de grafias determinadas por el fonema			
1	E1		X		X	X			X		X		X		X	X			X		X	X					
2	E2		X		X		X		X		X		X		X	X			X		X	X					
3	E3	X				X	X		X		X		X	X		X			X		X	X					
4	E4		X		X		X		X		X		X		X	X			X		X		X				
5	E5		X		X		X		X		X		X		X	X			X		X	X					
6	E6		X		X	X		X		X		X		X		X	X			X		X	X				
7	E7		X		X		X		X		X		X	X		X			X		X		X				
8	E8	X		X		X			X	X		X	X		X	X			X		X		X				
9	E9		X		X	X			X		X		X		X	X			X		X	X	X				
10	E10		X		X		X	X		X		X		X	X	X			X		X		X				
11	E11		X		X	X			X		X		X	X		X			X		X		X				
12	E12		X		X		X	X		X		X	X		X	X			X		X		X				
13	E13		X		X	X			X		X		X		X	X			X		X		X				
14	E14	X		X		X			X	X		X		X		X			X		X		X				
15	E15		X		X		X	X		X		X		X	X	X			X		X		X				
16	E16		X		X	X			X		X		X	X		X			X		X		X				
17	E17		X		X		X		X		X		X		X	X			X		X		X				
18	E18	X			X	X		X		X		X	X		X	X			X		X		X				
19	E19		X		X		X		X		X		X		X	X			X		X		X				
20	E20	X			X	X			X		X		X	X		X			X		X		X				
21	E21		X		X		X		X		X		X		X	X			X		X		X				
22	E22		X		X	X		X		X		X		X	X	X			X		X		X				
23	E23		X		X		X		X		X		X		X	X			X		X		X				
24	E24		X		X	X		X		X		X	X		X	X			X		X		X				
25	E25		X		X		X		X		X		X		X	X			X		X		X				
TOTALES		5 20		2 23		13 12		9 16		5 20		1 24		10 15		25 0		0 25		0 25		16		8		1 0	
		20,0% 80,0%		8,0% 92,0%		52,0% 48,0%		36,0% 64,0%		20,0% 80,0%		4,0% 96,0%		40,0% 60,0%		100,0% 0,0%		0,0% 100,0%		0,0% 100,0%							
		25		25		25		25		25		25		25		25		25		25							

Anexo # 6. Escala de Valoración Descriptiva Final

ESCALA DE VALORACIÓN DESCRIPTIVA FINAL DE LOS PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA DE LOS NIÑOS DEL GRADO PREESCOLAR 01																									
DE LA I.E.D. AULAS COLOMBIANAS SAN LUIS																									
Objetivo: identificar el nivel de desarrollo del proceso de lectura y escritura , en el que se encuentra los estudiantes del grado de transición de la I.E.D. Aulas Colombianas San Luis ; a partir de una serie de preguntas hechas, durante la lectura compartida de un cuento infantil y las producciones escritas de los niños.																									
		COMPRESION LECTORA																		NIVELES DE ESCRITURA					
		LITERAL										INFERENCIAL						CRITICO		PRESILABICO	SILABICO	SILABICO ALFABETICO	ALFABETICO		
		Identifica el título del cuento.		Identifica los personajes del cuento.		Identifica el lugar de los hechos.		Ordena la secuencia del cuento.		Reconoce la idea principal de cuento.		Deduce el significado de las palabras nuevas del texto.		Deduce las características de los personajes.		Infiere las causas de un hecho o adición del texto.		Opina sobre las acciones de los personajes.						Opina sobre el contenido del texto leído.	
SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	Representa gráficamente una palabra utilizando grafismos convencionales en menor o mayor cantidad	Representa gráficamente una palabra estableciendo relacion entre el grafismo y los aspectos sonoros de esta	Representa gráficamente una palabra donde la produccion escrita es inferior al numero de grafismos	Representa gráficamente una palabra utilizando cantidad de grafías determinados por el fonema		
1	E1	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X					
2	E2	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X					
3	E3	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X					
4	E4	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X			X		
5	E5	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X					
6	E6		X	X			X		X		X		X		X		X		X		X				
7	E7	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X			X		
8	E8	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X					
9	E9	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X					
10	E10	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X					
11	E11	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X			X		
12	E12	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X					
13	E13		X	X		X		X		X		X		X		X		X		X					
14	E14	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X				X	
15	E15	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X					
16	E16	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X			X		
17	E17	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X					
18	E18	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X					
19	E19	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X			X		
20	E20	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X					
21	E21	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X					
22	E22	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X			X		
23	E23	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X					
24	E24	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X			X		
25	E25	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X					
TOTALES		23	2	25	0	24	1	24	1	24	1	22	3	23	2	25	0	17	8	16	9	4	15	6	1
		92,0%	8,0%	100,0%	0,0%	96,0%	4,0%	96,0%	4,0%	96,0%	4,0%	88,0%	12,0%	92,0%	8,0%	100,0%	0,0%	68,0%	32,0%	64,0%	36,0%				
		25		25		25		25		25		25		25		25		25		25					

Anexo # 7 Ficha de Valoración

FICHA PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

Nombre y Apellido: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Marca con x la comprensión lectora que el niño logra realizar o no, de acuerdo a la lista de indicadores a observar.

	INDICADOR A OBSERVAR	RESPUESTA	
Comprensión Literal			
1	Qué era Pipo	SI	NO
2	Pablito a dónde se llevó a vivir a su amigo Pipo	SI	NO
3	Qué comía Pipo cuando vivía en la calle	SI	NO
4	Ahora dónde duerme Pipo	SI	NO
Comprensión Inferencial			
5	Qué habría pasado si Pipo no hubiera comido los restos de basura	SI	NO
6	Cómo se sentía Pipo por no tener amigos	SI	NO
Comprensión Crítica			
7	Cuál te gustaría comer y por qué táchalo con una X	SI	NO
8	Si estuvieras sólo en la calle cómo actuarías	SI	NO




4	Logrado	6 a 8
3	En proceso	4 a 6
2	Iniciado	2 a 4
1	Necesita refuerzo	0 a 2

Anexo # 8. Taller de comprensión lectora



ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL
I.E.D. AULAS COLOMBIANAS SAN LUIS
Resolución de aprobación 2096 de Julio 18 de 2002
ICFES: 102582 DANE: 51100100422 NIT 830.038.017-0



Preescolar		
Dimensión : Comunicativa	Docente: Cristina Giraldo V.	Evaluación:   
Logro: Determinar el nivel de comprensión lectora, en los estudiantes de transición.		

Nombre del estudiante: _____ Curso: _____

TALLER DE COMPRENSIÓN LECTORA**Instrucciones:**

Se realizará la lectura en voz alta del cuento por parte del docente, mientras que los niños escucharán con atención el cuento. El docente propiciará el espacio donde los niños mediante preguntas y respuestas que ellos generen puedan indicar que les gusto o no del cuento, que enseñanza les deja.

**Pipo encuentra un amigo**

Pipo era un perrito blanco que no tenía dueño. Vivía solo en la calle y comía restos de basura. Algunas veces Pipo se sentía muy triste por no tener un amigo. Un día, un niño llamado Pablito recogió a Pipo y se lo llevó a vivir a su casa, en el campo.

Pipo y Pablito jugaban todos los días y eran muy felices juntos. Ahora Pipo tiene un collar, comida y una linda casita para dormir, porque su amigo lo quiere mucho.



ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL
I.E.D. AULAS COLOMBIANAS SAN LUIS
Resolución de aprobación 2096 de Julio 18 de 2002
ICFES: 102582 DANE: 51100100422 NIT 830.038.017-0

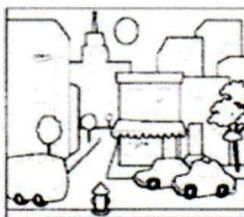
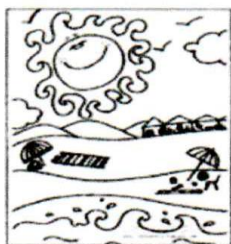


Marca la respuesta correcta encerrando en un círculo el dibujo que corresponde

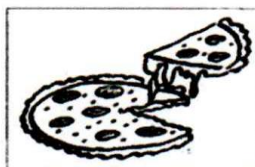
1. ¿Qué era Pipo?



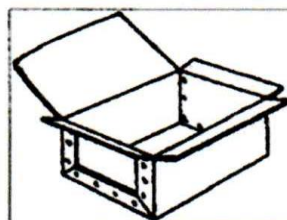
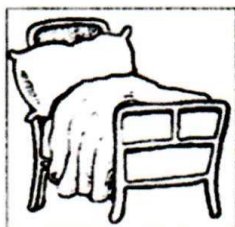
2. ¿Pablito a dónde se llevó a vivir a su amigo Pipo?



3. ¿Qué comía Pipo cuando vivía en la calle?



4. ¿Ahora dónde duerme Pipo?





ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL
I.E.D. AULAS COLOMBIANAS SAN LUIS
Resolución de aprobación 2096 de Julio 18 de 2002
ICFES: 102582 DANE: 51100100422 NIT 830.038.017-0



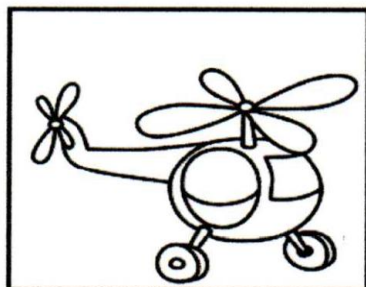
5. ¿Qué habría pasado si Pipo no hubiera comido los restos de basura?



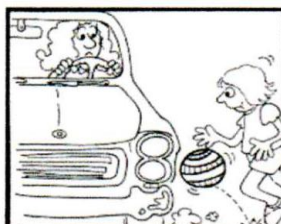
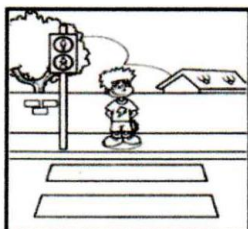
6. ¿Cómo se sentía Pipo por no tener amigos?



7. ¿Cuál te gustaría comer y por qué táchalo con una X



8. ¿Si estuvieras sólo en la calle cómo actuarías?



Anexo # 9. Propuesta de las aventuras de Chigüiro

PROPUESTA PEDAGÓGICA “LAS AVENTURAS DE CHIGÜIRO”						
Objetivo	Círculos pedagógicos	Ejecución	Dinámicas pedagógicas	Facilitadores	Evaluación	Reflexión
Permitir que los niños establezcan relaciones y comparaciones teniendo como referencia distintos cuentos	Una aventura mágica	Una sesión	<p>Previo al inicio de la actividad, se preparó y decoró en el aula de clase un rincón con variedad de cuentos, en diferentes tamaños, con imágenes, con texto, y se incitó a los niños para que hicieran un recorrido, eligiendo el cuento de preferencia.</p> <p>Se les preguntó a los niños por qué eligieron ese cuento y no otro, cuales cuentos conocían, cual cuento les han leído.</p> <p>Se reunieron por equipos y cada uno tenía un cuento con el cual hicieron predicciones a partir de las imágenes del cuento, se dio un tiempo prudente para que los estudiantes rastrearán los datos de las imágenes y predijieran lo que sucede en la historia.</p>	<p>Los niños manifiestan sus emociones al evocar sus recuerdos.</p> <p>Los niños hacen predicciones, a partir de comentarios que escuchan de sus compañeros.</p>	<p>Los niños tuvieron contacto y exploraron varios tipos de textos, siendo evidente el interés que les despierta los cuentos; esta y otras actividades permitieron que los niños fueran reconociendo los elementos característicos del cuento como portada, título, editorial, imágenes.</p>	<p>Desde pequeños, los niños se dan cuenta de que existen distintos mecanismos para comunicarse. El aprender a leer no se puede separar del aprender a escribir (Smith, 2004); sin embargo, el ser humano tiene el potencial de comunicarse de varias maneras, por lo que el uso de dibujos y juegos en los niños tiene una fuerte conexión con la lectura y la escritura.</p>
Iniciar a los estudiantes en el mundo de la lectura	Lectura de Cuentos. Chigüiro y el lápiz	Tres sesiones	<p>Se inició la actividad haciendo la presentación del autor del cuento Ivar Da Coll, se mostró la foto del autor y comentando que este tiene una colección de cuentos del chigüiro.</p> <p>Se proyectó un video documental del chigüiro, para contextualizar a los estudiantes con el personaje de los cuentos.</p> <p>Se indagó con los estudiantes sobre el chigüiro, ¿a qué animal se le parece?, ¿dónde cree que vive?, ¿qué comerá?</p> <p>Se mostró a los estudiantes las imágenes del cuento El Chigüiro y el lápiz, para que hicieran una</p>	<p>La lectura en voz alta por parte del docente contribuye al establecimiento de un modelo de lectura para los niños.</p> <p>Cuando la docente lee en voz alta y modula la voz según los personajes y las situaciones que viven, capta la</p>	<p>El ejercicio de producción oral y escrita a partir de imágenes les permitió expresar sus ideas y relacionarlas con sus vivencias. Se observó que los niños no tienen el hábito de escuchar al otro y se sienten inseguros en el</p>	<p>La lectura en voz alta como dice Garrido (2010): potencializa el “desarrollo de las facultades del intelecto, las emociones y la imaginación” (p.5), capturando la atención de los niños, despertando en ellos el gusto por la lectura.</p>

Realizar actividades de producción textual que permitan favorecer la escritura convencional.	Palabras generadoras	Veinte sesiones	<p>lectura inicial de las imágenes. Se hicieron algunas preguntas, como ¿qué observan? ¿Qué está haciendo el personaje?</p> <p>Se proyectó el video cuento del Chigüiro y el lápiz para que los estudiantes narraran la historia a medida que iban pasando las imágenes. En esta etapa se evidenció y se puso en juego los conocimientos previos del niño. Se hizo una exploración del cuento, mostrando la portada del cuento y se hicieron las preguntas: ¿de qué trata el cuento?, ¿Qué cree que paso al inicio?, ¿qué pasa al final?, ¿Cuántos personajes encontrados en el cuento? ¿De qué color es el personaje?</p> <p>La docente relacionó palabras nuevas, conocidas y desconocidas para los niños, las cuales se encontraron dentro de la lectura que se hizo previamente. Estas palabras fueron escritas en carteles visibles con el fin de que fueran apropiadas, leídas, recordadas y asociadas con la escritura convencional. Luego este vocablo fue presentado en sus sílabas separadas, para luego exhibir cada una de las sílabas con sus familias silábicas.</p> <p>Después de varias lecturas, se animó a los niños a formar otras palabras utilizando las nuevas sílabas. Para ello, se hicieron grupos de trabajo y se les entregó una serie de fichas con sílabas para que ellos formaran nuevas palabras.</p>	atención de los niños.	<p>momento de hablar y de leer.</p> <p>A medida que dibujaban, los niños discutían acerca de conceptos que tenían sobre el chigüiro poniendo en juego su vocabulario y sus conocimientos previos.</p>	<p>Con el tiempo, las rutinas ayudan a los niños a elaborar esquemas y a predecir la palabra que sigue al curso de la conversación. Para Smith (2004), todo tipo de predicción proviene de las teorías del mundo que el individuo crea por medio de sus experiencias diarias. Para él, todos los esquemas creados por el individuo provienen de experiencias previas.</p>
			<p>El establecer el significado de algunas palabras motiva hacia la construcción activa del conocimiento por parte de los niños.</p> <p>Las actividades desarrolladas durante las dinámicas pedagógicas permitieron evidenciar que los niños al realizar ejercicios de escritura y reescritura lograron establecer comparaciones y contrastaciones que los acercaron más a la escritura con el código convencional.</p>			

Ejercitar la memoria visual, promover la lectura en voz alta y la producción textual mediante ejercicios de escritura espontánea y dictado.	Mis producciones escritas	Diez sesiones	<p>Este es el momento en el cual se le propone a los estudiantes que realicen sus propios escritos, a partir de la lectura realizada, generándoles un momento de confianza frente a este proceso, reconociéndose de esta manera como futuros escritores.</p> <p>En una hoja en blanco se escribió el nombre de cada niño con cera, luego se entregó la hoja para que ellos pintaran con vinilo diluido en agua la hoja y poco a poco fueron descubriendo el nombre.</p> <p>La utilización del nombre propio permite a los estudiantes, que a través de diversas actividades logren identificar las letras que componen su nombre, establecer comparaciones entre las letras de su nombre y las de sus compañeros. - Cuando los niños conocen pocas letras, el nombre puede servir como un "abecedario". Ponon mayor atención a las letras de su nombre porque las consideran propias. Las actividades con el nombre propio en los grados de preescolar y primero son utilizadas para que los niños puedan reconocer sus propios nombres y el de los de sus compañeros, además de que pueden utilizar su nombre como una fuente de adquisición de conocimiento acerca del valor sonoro que tienen las letras y el orden en que estas van escritas.</p>	Los niños se ven más motivados a escribir cuando saben que su texto va a ser leído por otros.	<p>La realización ejercicios de escritura con el nombre propio resultan ser una motivación con la cual logran reconocer las letras del alfabeto y establecer comparaciones que los van acercando a la escritura formal. El avance de los estudiantes fue significativo, la emoción de los niños al realizar las dinámicas y ver por ellos mismo sus adelantos fue la base fundamental.</p>	<p>Se evidencio que al trabajar con situaciones cercanas y emotivas para ellos como la realizada con el nombre, promueve y motiva la producción de textos escritos.</p> <p>La mayoría de los niños según lo planteado por Ferreiro (1997) "han comprendido que cada uno de los caracteres de la escritura corresponden a valores sonoros menores que la sílaba, y realiza sistemáticamente un análisis sonoro de los fonemas de las palabras que va a escribir"</p> <p>Lo anterior se hizo evidente en la ejecución de las dinámicas en donde los niños asocian el sonido con la consonante, desarrollando su conciencia fonológica, esto les permite reconocer y leer globalmente las palabras.</p>
Relata cuentos	El rincón del	Ocho	Se acondicionó un lugar en el salón,	Se pudo evidenciar	El proponer situaciones	

de manera coherente, fluida y espontánea, basándose en la secuencia de imágenes presentadas.	<p>cuento</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Chigüiro y el palo ➢ Chigüiro chistoso ➢ Chigüiro encuentra ayuda ➢ Chigüiro y el baño ➢ Chigüiro viaja en chiva ➢ Chigüiro se va ➢ Chigüiro, Abo y Ata ➢ Nano y los muñecos <p>Cuentos por montón en la biblioteca</p>	<p>sesiones, de 15 días cada una.</p>	<p>donde se pegaba la secuencia de imágenes de un cuento de Ivar Da Coll, los estudiantes hacían la lectura del cuento y compartían sus experiencias con los demás compañeros, aquí los niños demostraron su habilidad lectora y de escucha</p>	<p>La realización de anticipaciones y predicciones contribuyó a potenciar la creación de textos.</p>	<p>Al detectar que uno de los factores que ha generado falencias en el proceso lector-escritor de los niños, es la poca importancia que le han dado los padres de familia a ir a la biblioteca en compañía de sus hijos a leer cuentos y hacer diversas actividades culturales en esta, se programó un día de visita en la biblioteca</p>	<p>la participación de todo el grupo en esta actividad que resultó ser muy motivadora a la hora de realizar la narración de las historias plasmadas en las imágenes que estaban exhibidas.</p>	<p>a partir de imágenes del cuento trabajado durante la semana, permitió que los niños evocaran recuerdos y establecieran relaciones con sus experiencias, fortaleciendo la oralidad y favoreciendo el paso a la producción.</p>
--	--	---------------------------------------	---	--	---	--	--

			encargada de la sala les leyó un cuento y los estudiantes participaron bastante entusiasmados.			
	Cine y más cine	Dos sesiones	Un día en el cinema, una tarde en el salón de proyecciones, aprovecharon la ida a la biblioteca, fueron los espacios donde se presentaron películas, cortometrajes y audio cuentos, con el propósito de facilitar la posibilidad que se produjeran efectos y comprensiones distintas a la de la lectura convencional, generando discusiones a partir de impresiones visuales y discursos orales.			
	Mi familia participa	Cuatro sesiones distribuidas desde febrero a septiembre	<p>Las dinámicas pedagógicas aquí planteadas se realizaron en familia, los niños con sus padres participaron de una serie de actividades generadoras de saberes colectivos, donde los padres de familia colaboraron y se integraron de manera creativa, motivando a sus hijos en el proceso de aprendizaje y fortalecimiento de la lectoescritura.</p> <p>El círculo de padres e hijos: Se trabajó la lectura de un cuento y se realizó una serie de planteamientos que logró hacerlos discutir, pensar y problematizar los significados de mundo de manera colectiva.</p> <p>El cuento viajero: Tuvo su origen en el aula de clase, los estudiantes eligieron el personaje principal que fue un cerdito, los niños eligieron el nombre del cerdito "Memo", y a</p>	<p>La presencia de una persona externa, en el aula de clase, una madre de familia que leyó el cuento de Carlos de Ivar Da Coll, captó la atención hacia cuento.</p> <p>La lectura en voz alta por parte de los padres de familia, estimula, motiva y capta la atención de los niños.</p> <p>El trabajo</p>	<p>Después de una observación constante se pudo detectar que los padres de familia no tienen mucho tiempo para dedicarle a los niños y que las abuelitas y/o cuidadoras son las personas que más tiempo están con los niños, esto permitió hacerles la invitación a participar, para que se convirtieran en vigías del hábito lector de los niños.</p> <p>La lectura en voz alta o</p>	

			<p>partir de allí el cuento se gestó en cada uno de los hogares en colaboración con todos los miembros de la familia, donde crearon un párrafo con una aventura protagonizada por Memo el cerdito, y decoraron las imágenes de manera creativa. Esta actividad se realizó entre marzo y septiembre del año en curso, donde el cuento viajaba los viernes a la casa de uno de los estudiantes y regresaba el martes siguiente, el niño mostraba la aventura del Memo y contaba como habían inventado en casa la historia y quienes le ayudaron. Al finalizar la travesía, todos los niños después de debatir, decidieron colocarle el nombre de "Las aventuras del cerdito Memo".</p> <p><i>Mi familia de visita en al aula de clase:</i> permitió que los padres o acudientes realizaran lectura en voz alta del cuento favorito de los niños, donde se observó que estos prestaban mucha atención cuando el adulto hacia la lectura, al igual que participaron muy motivados en este tipo de actividades.</p> <p><i>Círculo de lectura con las abuelas:</i> se realizó un encuentro con las abuelitas de los niños del grupo, para incentivarlas e involucrarlas en la lectura de cuentos en casa.</p>	<p>con pares contribuye en los aprendizajes.</p>	<p>individual permite el crecimiento de vocabulario y se convierte en referente para futuras producciones escritas. La producción textual estimula su imaginación y creatividad.</p>	
<p>Iniciar a los estudiantes en el mundo de la lectura</p>	<p>Lectura de Cuentos. Chigüiro y el</p>					<p>La lectura del cuento en voz alta y las conversaciones sobre la misma historia.</p>

	<p>palo Chigüiro chistoso Chigüiro encuentra ayuda Chigüiro y el baño Chigüiro viaja en chiva Chigüiro se va Chigüiro, Abo y Ata Los dinosaurios No, no fui yo! Pies para la princesa Tengo miedo</p>					<p>despertó curiosidad por conocer el significado de algunas palabras, a la vez hacer el reconocimiento visual y que los niños fueran apropiándose del código escrito,</p>
--	---	--	--	--	--	--

